



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em  
Domínio Cognitivo-Motor

**A perceção dos professores de Educação Especial  
na implementação de Programas Individuais de  
Transição em jovens com Multideficiência**

Autora: Olga Marisa Queirós Ferreira

Lisboa, setembro de 2012



Escola Superior de Educação João de Deus

Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio  
Cognitivo-Motor

**A perceção dos professores de Educação Especial na  
implementação de Programas Individuais de Transição  
em jovens com Multideficiência**

Autora: Olga Marisa Queirós Ferreira

Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus com  
vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação na  
Especialidade de Educação Especial: Domínio Cognitivo e Motor sob a  
orientação do

Professor Doutor Horácio Saraiva

Lisboa, setembro de 2012

---

## Resumo

**Palavras-chave:** Programa Individual de Transição, Multideficiência, Transição para a vida pós-escolar, Perspetiva funcional curricular, Integração, Emprego

A elaboração deste projeto enquadra-se numa abordagem compreensiva sobre a transição para a vida pós escolar para jovens no quadro da multideficiência. Este trabalho surgiu da necessidade que sentimos em querer conhecer melhor o processo de transição para a vida pós escolar e suas perceções e formas de atuação junto de professores de Educação Especial, após o novo normativo legal homologado pelo Estado Português, nomeadamente o Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro.

A Sociedade e a Escola têm vindo a modificar a sua forma de atuação, sendo esta não mais do que o resultado de uma história, uma cultura e uma tradição próprias, fruto de incidências e mudanças, contudo a resposta aos jovens multideficientes nem sempre se mostra a ideal. A resolução deste problema passa por um processo que tem que ter o seu início na Escola. Só a Escola poderá iniciar o processo para que a Sociedade se torne Inclusiva, colocando todos os seus alunos deficientes nas aulas regulares, melhorando a interação de pessoas com e sem deficiência, promovendo assim uma melhor preparação cultural da Sociedade para apoiar a vida pós escolar dos jovens multideficientes.

---

## Abstract

**Keywords:** Individual Transition Program, multiple disabilities, transition to post-school life, functional curricular perspective, integration, employment

The preparation of this project is part of a comprehensive approach about the transition to life after school for youth under the multiple disabilities frame. This work arose from the need we feel in wanting to learn more about the transition process to life after school and their perceptions and ways of working with the Special Education teachers, after the new rules approved by the Portuguese law, namely the Law 3 / 2008 January 7th.

School and Society have been changing their way of acting, which is no more than the result of their own history, culture and tradition, consequence of impacts and changes, however, the answer to young people with multiple disabilities not always shows to be the ideal one. Solving this problem involves a process that needs to have its beginning in School. Only the School can begin the process so that Society becomes Inclusive, placing all students with disabilities in regular classrooms, improving the interaction between people with and without disabilities, thus promoting better cultural preparation of Society to support post-school life of youth with multiple disabilities.

---

## **Agradecimentos**

O presente trabalho não teria sido possível sem a colaboração de outras pessoas. Assim, gostaria de manifestar a minha gratidão a todos aqueles que contribuíram direta ou indiretamente para a sua concretização.

Ao meu orientador Professor Doutor Horácio Saraiva, pela disponibilidade e saber que manifestou ao longo de todo este trabalho de Investigação;

A todos os Professores do curso, pelo enriquecimento pessoal e profissional que possibilitaram;

Ao Professor Doutor Vítor Tété Gonçalves, pela ajuda que me prestou.

Aos Professores que se disponibilizaram para as entrevistas realizadas e fundamentais para este trabalho;

À minha família, pelo apoio e confiança, por me ajudar a ultrapassar algumas adversidades da vida, sempre com palavras de incentivo.

---

*«... o ponto fulcral do problema está em que seja extensa e profundamente compreendido que a pessoa deficiente não muda nem pode ser mudada. Mas o meio pode ser mudado e tornado acessível à pessoa deficiente.*

*O meio chama-se sociedade.»*

*António de Almeida Costa*

---

## **Lista de abreviaturas**

**CAO** - Centro de Atividades Ocupacionais

**CEI** - Currículo Específico Individual

**CIF** - Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

**CRI** - Centros de Recursos para a Inclusão

**DGE** – Direção Geral da Educação

**DGIDC** - Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular

**DIA** - Défice Intelectual Acentuado

**EADSNE** - European Agency for Development in special Needs Education

**IEFP** - Instituto do Emprego e Formação Profissional

**LBSEP** - Lei de Bases do Sistema Educativo Português

**NEE** – Necessidades Educativas Especiais

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

**OMS** - Organização Mundial de Saúde

**SAAC** - Sistemas de Comunicação Aumentativos e Alternativos

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Desenvolvimento Económico

**PEI** – Programa Educativo Individual

**PIT** – Programa Individual de Transição

**UAEM** - Unidade de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita



---

## Índice Geral

Resumo .....	iv
Palavras-chave .....	iv
Abstract .....	v
Agradecimentos .....	vi
Lista de Abreviaturas.....	viii
Índice de Anexos .....	xi
Índice de Figuras .....	xi
Índice de Quadros .....	xii
Introdução .....	13
PARTE I – Revisão da Literatura/Fundamentação Teórica .....	16
Capítulo 1 .....	17
1 – A Educação Especial .....	18
1.1- Evolução Histórica da Educação Especial – Segregação, Integração, Inclusão .....	18
1.2- Da Integração à Inclusão - Os Normativos estruturantes .....	22
1.2.1- Lei de Bases do Sistema Educativo Português –Lei nº 46/86 de 14 de Outubro .....	22
1.3 – Decreto-Lei 319 de 23 de Agosto de 1991 .....	23
1.4 - Declaração de Salamanca.....	24
1.5 - Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro .....	26
1.6 - A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)....	28
1.6.1 - O conceito de Necessidades Educativas Especiais .....	28
1.6.2 - A CIF como ferramenta de diagnóstico e sistema de classificação .....	33
Capítulo 2 .....	37
2 – A Multideficiência.....	38
2.1 - Tentativa de Definição .....	38
2.2- Princípios Orientadores .....	42
2.2.1- A Aprendizagem e a Comunicação na Multideficiência .....	42
2.3-A Comunicação e a Criança Multideficiente .....	44
2.4 - Comunicação Aumentativa e Alternativa .....	45
2.5 - O Desenho Curricular na Multideficiência .....	47
2.5.1- Avaliação Ecológica .....	47

---

2.5.2- Perspetiva funcional do currículo .....	48
2.6 - Envolvimento familiar no processo educativo e escolas futuras.....	52
Capítulo 3 .....	54
3 - A Transição para a Vida Pós Escolar (TVA) .....	55
3.1- Enquadramento e Definição .....	55
3.2- Projetos e Contributos da Sociedade .....	61
3.3 - Constrangimentos e fatores de suporte .....	64
3.3.1 - Constrangimentos na implementação .....	64
3.3.2 - Fatores de suporte à dinamização da ação .....	67
3.4 - Organização e planeamento .....	69
3.4.1 - O PIT e o PEI .....	69
3.4.1.1 - Definição de um PIT .....	69
3.4.1.2 - Plano Individual de Transição versus Programa Educativo Individual .....	70
3.5 - Intervenção e Operacionalização .....	73
3.5.1 - Princípios de Orientação .....	73
3.5.2 - Características do PIT .....	76
3.5.3 - Implementação do PIT .....	78
3.5.3.1 - Recomendações Práticas .....	78
3.5.3.1.1 - Quando começar .....	78
3.5.3.1.1.1 - Proposta .....	79
3.5.3.1.2 - Como prosseguir .....	79
3.5.3.1.2.1 - Propostas .....	79
3.5.3.1.3 - Como organizar a primeira reunião .....	80
3.5.3.1.3.1 - Propostas .....	81
Parte II Estudo Empírico .....	83
Capítulo 4 .....	84
4 – Metodologia de Investigação.....	85
4.1 - Porquê uma abordagem qualitativa? .....	85
4.2 - Instrumento de pesquisa: entrevista semi-estruturada .....	86
4.3 -Definição do Problema.....	87
4.4 - Definição de Objetivos.....	89
4.5 - Opções metodológicas .....	90

---

---

4.5.1 - Opções metodológicas e procedimentos de investigação .....	90
4.6 – Caracterização da amostra.....	91
4.6.1 - Caracterização do instrumento de recolha de informação .....	93
4.6.2 - Definição das categorias e guião da entrevista.....	94
Capítulo 5 .....	97
5 - Apresentação, análise e interpretação dos resultados.....	98
5.1- Apresentação dos resultados por categorias.....	98
5.2- Análise e interpretação dos resultados .....	110
Conclusões.....	118
Recomendações para futuras investigações.....	122
Bibliografia.....	123
Anexos .....	128

## Índice de Anexos

<b>Anexo 1</b> - Protocolo ao Agrupamento para solicitar autorização para efetuar estudo.....	129
<b>Anexo 2</b> - Guião da Entrevista Semi-Estruturada .....	130
<b>Anexo 3</b> - Transcrição das Entrevistas .....	133

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> - Multideficiência, uma população heterogénea (Adaptado de Nunes 2005 in multideficiência wikispaces).....	43
<b>Figura 2</b> - Relação entre um PEI e um PIT .....	73
<b>Figura 3</b> - Validação de Objetivos e Ações.....	77
<b>Figura 4</b> - Papel de cada uma das partes envolvidas na primeira reunião em “Mesa Redonda” .....	81

---

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1</b> - Papéis e tarefas a realizar pelas partes envolvidas no desenvolvimento das várias fases do PIT.....	75
<b>Quadro 2</b> - Caracterização dos entrevistados.....	92
<b>Quadro 3</b> – Guião da Entrevista Semi-Estruturada.....	94
<b>Quadro 4</b> - Parâmetros de evidências da pergunta nº 4 do guião de entrevista.....	98
<b>Quadro 5</b> - Parâmetros de evidências da pergunta nº 5 do guião de entrevista.....	99
<b>Quadro 6</b> - Parâmetros de evidências da pergunta nº 6 do guião de entrevista.....	100
<b>Quadro 7</b> - Parâmetros de evidências da pergunta nº 7 do guião de entrevista.....	100
<b>Quadro 8</b> - Parâmetros de evidências da pergunta nº 8 do guião de entrevista.....	101
<b>Quadro 9</b> - Parâmetros de evidências da pergunta nº 9 do guião de entrevista.....	102
<b>Quadro 10</b> - Parâmetros de evidências da pergunta nº 10 do guião de entrevista.....	104
<b>Quadro 11</b> - Parâmetros de evidências da pergunta nº 11 do guião de entrevista.....	105
<b>Quadro 12</b> - Parâmetros de evidências da pergunta nº 12 do guião de entrevista.....	106
<b>Quadro 13</b> - Parâmetros de evidências da pergunta nº 13 do guião de entrevista.....	106
<b>Quadro 14</b> - Parâmetros de evidências da pergunta nº 14 do guião de entrevista.....	107
<b>Quadro 15</b> - Parâmetros de evidências da pergunta nº 15 do guião de entrevista.....	108
<b>Quadro 16</b> - Parâmetros de evidências da pergunta nº 16 do guião de entrevista.....	108
<b>Quadro 17</b> - Parâmetros de evidências da pergunta nº 17 do guião de entrevista.....	109
<b>Quadro 18</b> - Parâmetros de evidências da pergunta nº 18 do guião de entrevista.....	109

---

## Introdução

A Educação Especial, à semelhança das demais disciplinas na área das Ciências Sociais e pelo seu objeto de análise, está em permanente evolução (desenvolvimento, progresso). A atual evolução nesta área parece indicar o nascimento de um novo período mais reflexivo e, sem dúvida, mais produtivo.

Os avanços científicos verificados nos campos das concepções filosóficas, da medicina, das tecnologias, da psicologia da educação e em outras disciplinas, têm produzido uma revolução permanente que torna difícil mas estimulante, a abordagem das deficiências em contexto educativo.

Os novos conceitos sobre a génese e prováveis causas dos comportamentos humanos, as determinantes do desenvolvimento, afastam-nos definitivamente de conceitos como predeterminação e fatalismo, assim como de uma filosofia que dava ênfase ao tratamento de condições inatas desfavoráveis ao desenvolvimento.

Nem sempre se equacionou da mesma forma a problemática da deficiência. Numa escola inclusiva, hoje preconizada para todos, também têm lugar as crianças com Necessidades Educativas Especiais. Para que de facto se viva esta realidade, há que mobilizar e consciencializar todos os elementos que fazem parte da escola no sentido de aceitar e promover a inclusão de todos os alunos. Aceitar os alunos com as suas diferenças valorizando as suas aprendizagens, formando assim um todo significativo.

Existem alunos com limitações significativas permanentes que os impedem de adquirir aprendizagens e competências definidas no currículo regular e na vida pós escolar. Nestes casos a escola deverá desenhar um Programa Educativo Individual (PEI) e instruir um Plano Individual de Transição (PIT) (respetivamente Decreto-Lei 3/2008, artº 8º e art.º 14), para promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária, ou seja, preparar a transição do jovem para a vida pós escolar ou vida adulta (TVA), outrora transição para a vida ativa.

Para a inclusão de pessoas com necessidades educativas especiais na vida como adultos e como plenos membros da sociedade, o Estado Português homologou nos últimos anos alguns Normativos que procuram materializar a Inclusão, nomeadamente a Transição para a vida pós escolar, quer do Ministério da Educação, Decreto-Lei 3/2008 de 7 de

---

Janeiro, quer a nível do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Decreto-Lei nº 290/2009 de 12 de Outubro.

Tendo consciência da escassez de estudos que envolvem a temática da transição para a vida pós escolar de jovens multideficientes, estamos convictos de que este trabalho, ao refletir sobre as perceções dos professores de Educação Especial na implementação de Programas Individuais de Transição em jovens com Multideficiência, poderá identificar algumas tendências, descortinar alguns constrangimentos e apontar alguns caminhos rumo ao sucesso dos jovens multideficientes.

Assim e para a consecução dos objetivos a que nos propomos atingir, organizámos o nosso trabalho em duas partes.

Na primeira parte, PARTE I, de revisão da literatura e fundamentação teórica do tema, num Capítulo 1 discorreremos sobre a evolução histórica da Educação Especial, a nível mundial e em Portugal, dando ênfase ao conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) com base nos normativos legais mais recentes e à Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e saúde (CIF). Num Capítulo 2 para uma melhor compreensão do nosso estudo tentaremos definir o conceito de Multideficiência, abordando os seus princípios orientadores e respetivas formas de avaliação e planificação. Num Capítulo 3 iremos realizar o respetivo enquadramento e definição de Transição para a vida pós escolar analisando a legislação em vigor, os contributos teóricos e práticos, nomeadamente no que concerne e à importância primordial dos princípios dos currículos funcionais na construção de um Programa Individual de Transição (PIT).

A PARTE II, segunda parte, será dedicada ao estudo empírico, onde será apresentada a justificação do estudo e a definição dos objetivos a que nos propomos atingir, alicerçada a uma descrição teórica contextual. Apresentados os propósitos da nossa investigação qualitativa, descreveremos a metodologia a implementar e apresentaremos uma análise dos resultados obtidos, elaborando no final as respetivas conclusões.

Face ao valor relativo deste estudo, por razões já apresentadas, as conclusões que a seguir delineamos, não poderão ser generalizáveis.

Como resultado deste estudo, verificámos a necessidade de se desenvolver e implementar estratégias para formar os jovens em situações reais de emprego três anos antes do fim da escolaridade obrigatória e estabelecer contacto com empregadores e empresas dando formação prática nos locais de estágio / trabalho. Para que a transição para

---

a vida pós escolar se realize com sucesso, a Escola deve formar uma equipe multidisciplinar, que terá entre outros objetivos, que promover nos jovens multideficientes diversas formas de aquisição de competências, avaliando as suas áreas vocacionais/funcionais. É ainda, fulcral a necessidade de uma maior formação da comunidade educativa da Escola e uma participação mais concisa e contínua da Sociedade. A Sociedade, apesar da sua evolução histórica, no nosso entender ainda não é o suficientemente Inclusiva.

---

**PARTE I**  
**REVISÃO DA LITERATURA/FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**



---

---

## **CAPÍTULO 1**

---

## 1 – A Educação Especial

### *1.1 - Evolução Histórica da Educação Especial – Segregação, Integração, Inclusão*

A Educação de crianças com NEE passou ao longo dos anos por diferentes fases, seguindo um padrão de evolução semelhante em diversos países, considerando necessariamente vicissitudes específicas de cada um.

As principais evidências a este nível, remetem essencialmente para aspetos organizativos e formas de operacionalizar conceitos e medidas preconizadas, em detrimento de aspetos relacionados com modelos teóricos, embora naturalmente se possam registar evoluções.

A confluência de inúmeros fatores de ordem social, política, económica, judicial, científica e humanitária determinou a ocorrência de mudanças, as quais emergiram quer de amplos movimentos a nível mundial, quer de momentos mais restritos e circunscritos ao momento histórico que cada país viveu.

As sociedades mais antigas “eliminavam” as crianças deficientes à nascença. Na Idade Média a igreja passou a condenar esses atos e começou a atribuir as deficiências a causas sobrenaturais (Ferreira, 2006).

Em meados do séc. XVII as crianças com deficiências passaram a ser institucionalizadas em asilos e/ou hospitais. Estas instituições de carácter segregativo e assistencial tinham a seu cargo as crianças com deficiência, com o objetivo claro de proporcionar o seu isolamento da sociedade geral (Ferreira, 2006).

O apoio a pessoas com deficiência que a sociedade desta época iniciou, era mais assistencial do que educativo. Nesta época iniciou-se a criação de escolas especiais, que funcionavam em regime de internato, para cegos e surdos (Ferreira, 2006). Foi a partir daqui que se pode considerar ter surgido a Educação Especial.

Durante o séc. XIX e princípios do séc. XX o atendimento às crianças com deficiência, estiveram na sua maioria a cargo de instituições voluntárias de caridade, cuja política altamente segregacionista promovia o isolamento total das pessoas em relação à comunidade, sustentando o argumento de que as pessoas tinham necessidade de ser protegidas e por isso, havia que separá-las da comunidade.

---

Até meados deste século as pessoas com deficiência foram fortemente vítimas de segregação, tendo sido restringidas nos seus direitos e oportunidades tanto pelas orientações legais, como pela prática comum do dia-a-dia.

Fazendo uma pequena retrospectiva assistiu-se a uma rejeição e mesmo exclusão das crianças e jovens com NEE do ensino regular e ao desenvolvimento de um sistema de educação separado, destinado a crianças com deficiência através da abertura de um número elevado de escolas especiais.

Algumas investigações vieram questionar as vantagens das escolas especiais como alternativa às escolas regulares e apontaram para o efeito de estigmatização das crianças que as frequentavam. Segundo Ferreira (2006:10)

“A progressiva tomada de consciência dos efeitos do sistema paralelo de educação especial e as transformações que ocorreram com as duas guerras mundiais trouxeram mudanças sociais que desencadearam movimentos defensores da igualdade de oportunidades educativas para crianças com deficiências na escola regular. Com o acentuar das críticas à educação especial, torna-se mais claro o carácter anti-democrático de uma educação assente na segregação. As falhas deste sistema de educação são reforçadas com o aparecimento de estudos e investigações que confirmam os efeitos estigmatizantes e a importância da socialização para as crianças/jovens que frequentavam as escolas especiais.”

A partir dos anos 60/70 assistiu-se a profundas modificações no que respeita à educação das crianças e jovens que apresentavam NEE e até no que respeita às terminologias utilizadas.

É assim que surgem as palavras de ordem “normalização” e “integração” no dia-a-dia daqueles que se preocupavam com a problemática das crianças e jovens com NEE.

Segundo Bautista (Bautista in Ferreira, 2006:10) “O termo normalizar não quer dizer que se tente transformar uma pessoa deficiente em normal, mas aceitá-la com as suas diferenças e reconhecer-lhe os seus direitos”.

De acordo com Correia (Correia in Ferreira, 2006:11) “O conceito de integração traduz-se numa interação entre todos os alunos. A integração é, assim, o oposto da segregação.”

Em Portugal, a situação sofreu alterações, tendo vindo a surgir em alternativa ou de forma complementar a implementação de serviços educativos especializados no interior das escolas do ensino regular.

Com a reforma do ensino em 1973, iniciou-se uma nova fase, caracterizada pelo aumento das responsabilidades do Ministério da Educação, através das Divisões do ensino

---

especial e de Especialização Profissional da Direção – Geral do ensino Básico e Secundário, a quem coube organizar respostas educativas para crianças com deficiência. Apareceram as equipas de educação Especial como modelo organizacional para pôr em prática a integração das crianças e jovens com deficiência visual, auditiva e motora, na família, na escola e na comunidade em geral (Correia, 2005).

Segundo Correia (2005) existiram três tipos de integração: física, social e académica.

A integração física ocorreu quando as instituições de educação especial funcionavam junto da escola regular, partilhando o espaço físico com os outros alunos.

A integração social pressupôs a situação anterior, contudo, embora se continuasse a pensar que as crianças com NEE beneficiariam com esta divisão, em termos académicos, reconheceram a necessidade de partilha de atividades com as crianças do ensino regular, nomeadamente a nível da educação física, expressões artísticas, recreios, refeições e passeios escolares. (Correia, 2005)

A integração académica foi considerada a forma mais completa de integração, uma vez que possibilitou o “acesso cognitivo”, das crianças com deficiências, às classes do regular. Nesta fase, os alunos com problemáticas ligeiras e até moderadas participavam, parcialmente ou totalmente nas classes regulares (Correia, 2005).

O conceito Necessidades Educativas Especiais aparece pela primeira vez no Warnock Report – *Report of the Warnock Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*, no Reino Unido e na Public Law 94/142 nos Estados Unidos da América. Este relatório deslocou o paradigma médico ou médico pedagógico para o paradigma educativo, com base na aprendizagem escolar de um currículo ou programa. Nesta base passa-se então a considerar com Necessidades Educativas específicas todos os alunos que ao longo da sua escolaridade vão manifestando dificuldades para poderem desenvolver as aprendizagens propostas. A vertente educacional ao passar a ser mais importante que a deficiência, fez com que a prioridade fosse a identificação das necessidades educativas das crianças, decorrentes do desfasamento entre o nível de comportamento ou de realização e o que da criança se espera em função da sua idade cronológica ( Wedell, 1983, cit. por Bairrão 1998).

Este conceito mais amplo e flexível permitiu enfatizar o conceito de educação, como algo que se impõe também fora do contexto escolar, sendo necessária a adoção de medidas

---

educativas especiais, em relação a crianças mais novas com diagnóstico e deficiência ou atrasos de desenvolvimento e junto de jovens que apresentem necessidades especiais.

De forma decisiva, este documento influenciou toda a reestruturação do sistema de educação. As situações de deficiência deveriam passar a ser analisadas em termos de um *continuum* de necessidades educativas, o que deveria implicar (Bairrão, 1998:22)

- “uma nova metodologia na identificação e avaliação das crianças;
- a atribuição de deveres às autoridades de educação;
- o reconhecimento do direito dos pais no desempenho de um papel ativo na avaliação, na tomada de decisões e na concretização de medidas educativas para os seus filhos”

Esta nova conceção obrigou o repensar, de um modo diferente a intervenção educativa de crianças com Necessidades Educativas, em vários países do mundo.

Mais tarde e já na década de 90, este conceito de NEE após diversas mutações ideológicas e entendimentos de conceção por vezes muito díspares, com reflexo inequívoco na organização, na resposta e na elegibilidade de população a beneficiar de apoios especializados, obtém um consenso mais ou menos razoável, na admissão de englobar que todo aquele aluno que em algum momento do seu percurso escolar tenha ou exerça dificuldades na sua escolaridade tem de ter apoio por parte da escola, o que não seria sinónimo de apoio da educação especial. Isto é, todo o aluno com NEE “*lactum sensu*” ou de carácter temporário tem direito a beneficiar de qualquer suporte por parte da organização educativa, sendo certo que os alunos com NEE em sentido restrito do termo, ou seja, os de carácter permanente, beneficiam de um instituto próprio de resposta especializada, quer prevenidos pela legislação, quer por formas organizacionais próprias, quer por recursos adequados. Este entendimento de NEE encerra doravante um novo conceito de escola, de escola “para todos”, o que se denomina como os princípios da escola inclusiva.

---

## ***1.2 - Da Integração à Inclusão - Os Normativos estruturantes***

### ***1.2.1- Lei de Bases do Sistema Educativo Português – Lei nº 46/86 de 14 de Outubro***

Em 1986 foi publicada a Lei de Bases do Sistema Educativo Português (LBSEP), Lei nº 46/86 de 14 de Outubro, que já incluiu o termo NEE. A educação especial encontrou-se assim regulamentada através da LBSE.

A aprovação da LBSEP, em que o direito à diferença foi consagrado como um princípio organizativo do sistema, veio dar força a projetos e iniciativas múltiplas, ainda não estabilizadas num sistema coerente, mas todos eles fazendo assentar a escola em pressupostos de diversificação de oportunidades, inclusão de componentes e flexibilidade de estruturas.

Segundo a LBSEP, Lei nº 46/86:

“Artigo 17.º

(Âmbito e objetivos da educação especial)

1 – A educação especial visa a recuperação e integração sócio-educativas dos indivíduos com necessidades educativas específicas devidas a deficiências físicas e mentais.

2 – A educação especial integra atividades dirigidas aos educandos e ações dirigidas às famílias, aos educadores e às comunidades.

3 – No âmbito dos objetivos do sistema educativo, em geral, assumem relevo na educação especial:

- a) O desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais;
- b) A ajuda na aquisição da estabilidade emocional;
- c) O desenvolvimento das possibilidades de comunicação;
- d) A redução das limitações provocadas pela deficiência;
- e) O apoio na inserção familiar, escolar e social de crianças e jovens deficientes;
- f) O desenvolvimento da independência a todos os níveis em que se possa processar;
- g) A preparação para uma adequada formação profissional e integração na vida ativa.”

Deste modo foi iniciado formalmente o processo de mudança no plano dos princípios, do modelo clínico de reabilitação para um modelo de inclusão educacional.

---

### ***1.3 – Decreto-Lei 319 de 23 de Agosto de 1991***

Em 23 de Agosto de 1991, foi promulgado o Decreto-Lei 319/91, com o objetivo de regulamentar a integração de crianças portadoras de deficiências. Este Decreto-Lei defendeu três direitos fundamentais: O direito à educação, o direito à igualdade e o direito à participação na sociedade. Surge subjacente a este normativo, o conceito de “mainstreaming”<sup>1</sup>, ou a colocação educativa dos alunos com NEE identificados com a educação especial no ambiente educativo menos restritivo possível, isto é, a escola regular em oposição à escola especial ou segregadora.

A publicação deste Decreto-Lei teve como objetivos, assegurar:

- Adequação das medidas a aplicar às necessidades educativas individuais de cada aluno, diversificando as medidas a aplicar a cada caso através dos Planos Educativos Individualizados e de Programas Educativos;
- Participação dos pais no desenvolvimento do processo educativo;
- Responsabilização da escola e dos respetivos órgãos de Direção, Administração e Gestão pelo atendimento educativo dos alunos com NEE;
- Utilização dos professores de Educação Especial como recurso da escola;
- Abertura da escola, numa perspetiva de “Escola para Todos”;
- Introdução do conceito “meio menos restrito possível, onde se previa que as crianças NEE fossem educadas com as crianças sem NEE;

Com este Decreto-Lei, foram introduzidas algumas práticas que abriram perspetivas de normalização dos serviços, admitindo que todas as crianças poderiam precisar durante o seu percurso escolar de diversos apoios quer em meios técnicos, quer em materiais específicos, de forma a assegurar o cumprimento dos objetivos gerais da Educação. Assim, a Educação Especial deixou de estar centrada nos défices dos alunos e passou a ser encarada como um conjunto de recursos educativos que se colocaram à disposição dos alunos, sempre que deles necessitassem, tanto de forma temporária, ou permanente.

---

<sup>1</sup> Mainstreaming in the context of education is a term that refers to the practice of educating students with *special needs* in regular classes during specific time periods based on their skills. This means regular education classes are combined with special education classes. Schools that practice mainstreaming believe that special needs students who cannot function in a regular classroom to a certain extent "belong" to the special education environment (Wikipedia,2011) In [http://en.wikipedia.org/wiki/Mainstreaming\\_\(education\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Mainstreaming_(education)) (2011:..) / <http://specialed.about.com/od/specialedacronyms/g/mainstream.htm>

---

Relativamente aos tipos de NEE, podemos referir, reportando-nos a Correia (1997:49) que NEE permanente são aquelas que “exigem adaptações generalizadas do currículo, adaptando-o às características do aluno. As adaptações mantêm-se durante grande parte, ou todo o percurso escolar do aluno” NEE temporárias são aquelas que “exigem modificação parcial do currículo escolar adaptando-o às características do aluno num determinado momento do seu desenvolvimento”.

Com este Decreto-Lei, houve uma tentativa de resposta à filosofia da integração, ao estabelecer no seu articulado, o regime educativo especial.

No que concerne à denominada Transição para a vida pós escolar de jovens deficientes na atualidade, este Decreto-lei não fazia referência a medidas específicas, embora permitiu e validou procedimentos para a transição para vida ativa num primeiro momento e transição para a vida adulta, mais tarde. Esta diferença de conceções assenta no entendimento que a vida adulta é o conjunto promocional de competências para uma qualidade de vida que não se esgota necessariamente numa suposta atividade vocacional ou profissional (ativa).

#### ***1.4 - Declaração de Salamanca***

Em 1994 na Conferência Mundial sobre NEE, em Salamanca, organizada pelo Governo Espanhol com cooperação da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciências e Desenvolvimento Económico (UNESCO), os representantes de noventa e dois países e de vinte e cinco organizações internacionais assinaram uma Declaração de Princípios onde se previu que “as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares e a elas se devem adequar, através de uma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades; as escolas regulares seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo para uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos (...)” (UNESCO 1994:viii).

O objetivo prioritário desta conferência foi o debate do conceito de “Educação para Todos”, assim como a reflexão acerca das principais mudanças políticas para o desenvolvimento da “Escola Inclusiva”. Os trabalhos apresentados nesta reunião



---

culminaram na elaboração da Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das NEE (UNESCO 1994).

A Declaração de Salamanca vai além, do significado da integração enfatizando a importância das escolas inclusivas, do combate à exclusão e do direito de igualdade de oportunidades. Referindo-se ao mérito destas escolas, defende que “(...) não consiste somente no facto de serem capazes de proporcionar uma educação de qualidade a todas as crianças; a sua existência constitui um passo crucial na ajuda da modificação das atitudes discriminatórias e na criação de sociedades acolhedoras e inclusivas” (UNESCO 1994:6).

Contida na mesma ainda está a ideia de que uma boa intervenção por parte das escolas inclusivas passará pelo exercício de uma “pedagogia centrada na criança”, de forma a conseguir satisfazer as necessidades individuais, o que implica necessariamente: alterações curriculares adequadas, promoção de uma organização escolar eficaz, utilização de um conjunto diversificado de estratégias pedagógicas e de recursos e ainda as relações de cooperação entre professores, comunidade escolar e comunidade envolvente, onde se inclui evidentemente a participação dos pais. (UNESCO 1994)

Segundo Correia (2005:13) “A inclusão exige, assim, a reestruturação da escola e do currículo no sentido de permitir a todos os alunos, com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, uma aprendizagem em conjunto. Neste sentido, a escola terá de se afastar de modelos de ensino-aprendizagem centrados no currículo, passando a dar relevância a modelos centrados no aluno em que a construção do ensino tenha por base as suas necessidades singulares”.

O princípio fundamental da Declaração de Salamanca preconiza-se com o facto de esta proclamar que todos os alunos devem aprender juntos, para assim alcançar o sucesso, independentemente das dificuldades e diferenças que apresentem. Nesse sentido a escola deve ser capaz de “reconhecer e satisfazer as diversas necessidades dos seus alunos, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todos através de currículos adequados, de uma boa organização escolar, de estratégias pedagógicas, de utilização de recursos e de uma cooperação com as respetivas comunidades (...) (UNESCO, 1994:11). Neste contexto, pode-se concluir que a inclusão “deve ser (...) um processo dinâmico que se proponha responder às necessidades de todos e de cada um dos alunos, promovendo-lhes uma educação apropriada que

---

considere três níveis de desenvolvimento essenciais: acadêmico, socioemocional e pessoal” (Correia 2005:13)

Relativamente à preparação para a vida adulta, a Declaração de Salamanca reconhece a necessidade de preparação dos jovens através de “programas específicos de transição” a realizar nos anos terminais da escolaridade tendo como um dos objetivos “o treino vocacional subsequente que os prepare para funcionar, (...) como membros independentes e ativos das respetivas comunidades.” (UNESCO, 1994:34)

Para que a preparação para a vida adulta consiga ser uma realidade, a declaração de Salamanca refere a necessidade de empenho por parte “de consultores vocacionais, agências de colocação, sindicatos, autoridades locais e dos vários serviços e organizações competentes.” (UNESCO, 1994:34)

### ***1.5 - Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro***

No seguimento dos ideais preconizados pela Declaração de Salamanca que, como vimos, determina os princípios teóricos e ideológicos de uma escola que se pretende inclusiva e tendo em vista a reestruturação dos serviços de educação especial, o Governo Português, em 7 de Janeiro de 2008, publicou o Decreto-Lei nº 3/2008 e revogou entre outros, o Decreto-Lei 319/91. Este Decreto-Lei tem como desígnio “ (...) promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino. Um aspeto determinante dessa qualidade é a promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens. Nessa medida importa planear um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.”

O Decreto-Lei 3/2008:

- Subjacente a este Normativo evolui-se do conceito de ambiente menos restrito possível do Decreto-Lei 319/91 para o conceito de colocação educativa no “ambiente mais apropriado possível”, Ultrapassada que está a admissão de que qualquer aluno independentemente do seu problema deve ser educado no ambiente socialmente

---

privilegiado que é a escola, a tónica coloca-se no momento nas medidas, estratégias e outros procedimentos específicos no conjunto da escola para promover o sucesso dos alunos.

- Considera alunos com Necessidades Educativas Especiais, os que apresentam “limitações significativas ao nível da atividade e da participação num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social”(Decreto-Lei 3/2008). Restringe as medidas educativas, somente a crianças com necessidades educativas especiais de carácter permanente, recorrendo à CIF, e limitando-as às alterações funcionais e estruturais nas áreas: sensoriais, da comunicação/linguagem, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social.

- Pressupõe a referenciação das crianças e jovens o mais precocemente possível. Esta referenciação pode ser feita pelos: encarregados de educação; serviços de intervenção precoce; médicos; docentes; outros técnicos.

- Pressupõe um processo de avaliação que deverá ser realizado pelo: Departamento de Educação Especial; serviço de psicologia; médico de família, de desenvolvimento ou pediatra; Encarregados de Educação. Após este processo de avaliação, resultará um relatório técnico – pedagógico obtido por referência à CIF. Através deste delinear-se-á o Perfil de Funcionalidade do aluno que servirá de base à elaboração do Programa Educativo Individual.

- Estabelece como medidas educativas: apoio pedagógico personalizado; adequações curriculares individuais; adequações no processo de matrícula; adequações no processo de avaliação; currículo específico individual; tecnologias de apoio.

- Indica a possibilidade/necessidade de criação de projetos de transição para a vida adulta, sempre que o aluno não consiga “adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional. (...)”

---

- Para uma melhor resposta a crianças com multideficiência e autismo, refere a criação de unidades de ensino estruturado para a educação de alunos com perturbações do espectro do autismo e unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência.

- Cria: Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos; Escolas de referência para a educação de alunos cegos e com baixa visão.

Assistimos assim, a uma evolução semelhante à dos outros países, em que a nova filosofia veiculada, obriga à adequação de práticas educativas e a uma mudança de atitudes dos intervenientes no processo educativo.

Hoje em dia torna-se ponto assente de que todas as crianças com deficiência devem frequentar o ensino regular, juntamente com outras crianças que apresentem ou não NEE. A Educação Especial deve ser, assim, identificada como uma variante da educação regular e nunca como um tipo diferente de educação. Torna-se esta realidade possível, através das escolas inclusivas. As escolas inclusivas devem aceitar todas as crianças, aceitar as diferenças, apoiar as aprendizagens e responder às necessidades individuais de cada criança como um ser único. Todas as crianças aprendem de forma diferente, cabe à escola proporcionar diferentes experiências que contemplem essas diferenças de forma a promover o sucesso de todas as crianças.

## ***1.6 - A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)***

### ***1.6.1 - O Conceito de Necessidades Educativas Especiais***

O termo Necessidades Educativas Especiais surge pela primeira vez, no relatório de Warnock, em 1978, e seria este relatório que viria a inspirar, posteriormente, a nova Lei de Educação de 1981, na Grã-Bretanha (Jiménez, 1997). Segundo este autor, o conceito de NEE é um conceito-chave, pois considera que a criança necessita de educação especial se esta demonstrar alguma dificuldade de aprendizagem e, como tal, requeira uma medida educativa especial.

Ao apresentarmos o conceito de NEE desta forma tão relativa e abrangente não estamos a considerar a causa e especificidade, apenas que o aluno com NEE é aquele que tem dificuldades maiores relativamente aos seus colegas, com a mesma idade cronológica. Por outro lado, o aluno com NEE pode ter outras características, ou seja, é aquele que

---

“sofre de uma incapacidade que o impede de utilizar ou lhe dificulta o uso das instalações educativas geralmente utilizadas pelos seus companheiros” (Jiménez, 1997:10).

Segundo Hegarty, (1986) cit. Jiménez (1997), as medidas educativas especiais também assumem um carácter relativo pois definem-se como uma ajuda educativa adicional ou diferente (para o aluno com NEE), relativamente às adotadas para as crianças em geral numa escola regular.

Em suma, segundo Jiménez (1997) devemos considerar duas características relativas às dificuldades dos alunos: o seu carácter interativo (dependem tanto das características pessoais do aluno como do contexto), e a sua relatividade (não podem ser tomadas como definitivas mas, como resultado de diferentes situações).

Em 1986 com a publicação da Lei nº46/86 de 14 de Outubro da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) que Portugal adota o conceito de NEE.

Apenas em 1991, com a publicação do Decreto-Lei nº 319 é posto em prática este conceito, em termos pedagógicos. Este Decreto de Lei veio servir de suporte legal às escolas públicas do ensino básico e secundário, para organizarem o seu funcionamento, no atendimento a crianças com NEE (Manso, 2004).

Atualmente este Decreto já não regulamenta a Educação Especial, mas sim o Decreto 3/2008 que trouxe alterações significativas e que estas serão abordadas mais à frente no nosso trabalho.

Na Declaração de Salamanca (1994:6), está definido que os alunos com NEE são: “crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares e, conseqüentemente, têm necessidades educativas especiais em determinado momento da sua escolaridade”.

Segundo Esperança (2001) o conceito de NEE não se relaciona com as patologias, relacionando-se diretamente com as diferentes necessidades de atendimento e intervenção educativa, ou seja, no âmbito das atividades escolares ou outras que de alguma forma participem na educação da criança.

Correia (1999) refere que as NEE podem ser classificadas – dando ênfase ao tipo e grau de problemas de aprendizagem que a criança / jovem apresenta - em permanentes ou temporárias, consoante as condições específicas de cada indivíduo:

- *“NEE permanentes: são aquelas em que a adaptação do currículo é generalizada e objeto de avaliação sistemática, dinâmica e sequencial de acordo com os progressos do*

---

*aluno no seu percurso escolar. Neste grupo, encontramos as crianças e adolescentes cujas alterações significativas no seu desenvolvimento foram provocadas, na sua essência, por problemas orgânicos, funcionais e, ainda, por défices socioculturais e económicos graves. Abrangem, portanto, problemas de foro sensorial, intelectual, processológico, físico, emocional e quaisquer outros problemas ligados à saúde do indivíduo.”* Correia (1999:49)

*- “NEE temporárias: são aquelas em que a adaptação do currículo escolar é parcial e se realiza de acordo com as características do aluno, num certo momento do seu percurso escolar. Geralmente, podem manifestar-se como problemas ligeiros de leitura, escrita ou cálculo ou como problemas ligeiros, atrasos ou perturbações menos graves ao nível do desenvolvimento motor, percetivo, linguístico ou socioemocional.”* Correia (1999:52)

O conceito de NEE, segundo Correia (1999) refere que abrange os alunos que não acompanham o currículo normal (desenvolvendo aprendizagens atípicas) e como tal necessitam de adaptações curriculares adequadas ao seu tipo de problemática, podendo ser mais ou menos generalizadas.

Segundo o mesmo autor, os indivíduos são classificados com NEE quando manifestam determinadas situações como: autismo, atraso mental, traumatismo craniano, surdez ou hipoacúsica, cegueira ou visão parcial ou reduzida, dificuldades de aprendizagem, perturbações emocionais, problemas a nível motor, linguagem e fala ou outros problemas de saúde e, consequentemente, o indivíduo pode necessitar do apoio de serviços de Educação Especial durante o seu percurso escolar. Poderá necessitar deste apoio durante mais ou menos tempo, mas este apoio facilitará o seu desenvolvimento a vários níveis: académico, pessoal e socio-emocional.

Os alunos com NEE são aqueles que “exigem recursos ou adaptações especiais no processo de ensino e de aprendizagem que não são comuns à maioria dos alunos da sua idade, por apresentarem dificuldades ou incapacidade que se refletem numa ou mais áreas de aprendizagem” Ministério da Educação (2002:6)

A introdução do conceito de NEE veio, sem dúvida alguma, abalar com a perspetiva e as formas de estratégias, até então usadas, para lidar com os indivíduos que revelavam um desenvolvimento e nível de aprendizagem diferente.

---

Permitiu que os alunos diferentes dos alunos “ditos normais” tivessem ao seu dispor adaptações curriculares e outros apoios educativos facultando aprendizagens similares e interações sociais adequadas.

Outra grande vitória, conseguida através da adoção deste conceito, foi o facto de se atenuar ou extinguir o preconceito que a palavra “deficiência” acarreta. O indivíduo com deficiência passou a possuir “armas” que lhe permitem desenvolver-se e comportar-se de uma forma mais semelhante à dos seus pares.

Pensamos ser importante esclarecer alguns conceitos que mesmo sendo muito diferente por vezes ainda são confundidos: deficiência, incapacidade e handicap.

*“Uma deficiência corresponde à perda de substância ou alteração duma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatómica; uma incapacidade corresponde a toda a redução (resultante de uma deficiência), parcial ou total, da capacidade de executar uma atividade de maneira normal ou nos limites considerados normais para um ser humano; um handicap é uma desvantagem social para um dado indivíduo, resultante de uma deficiência ou de uma incapacidade que limita ou proíbe o cumprimento de um papel normal”* (Conselho da Europa, s/d:16)

Também a Organização Mundial de Saúde (O.M.S, 1989) tentou definir deficiência, incapacidade e desvantagem, para não só os distinguir mas também relacioná-los entre eles:

“Deficiência”: perda ou anormalidade na estrutura ou funcionamento de um órgão ao nível psicológico, fisiológico ou anatómico.

“Incapacidade”: restrição no desempenho de uma atividade, de forma normal (devido a uma deficiência).

“Desvantagem”: prejuízos e limitações (em ter um papel / adaptação normal), devido a uma Deficiência ou Incapacidade, quando em interação com o meio, considerando a idade, sexo, cultura e fatores sociais.

Para a CIF que resultou da revisão da anterior *Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens* (*International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps* - ICIDH), versão experimental publicada em 1980 pela OMS e cuja versão portuguesa foi publicada em 1989 pelo então SNR (*Classificação Internacional das Deficiências, Incapacidades e Desvantagens*, estes conceitos apresentam-se com outra dimensão, outra extensão e outro enquadramento, quiçá mais

---

social e menos médico. Com esta adoção passa-se de uma classificação de "consequência das doenças" (versão de 1980) para uma classificação de "componentes da saúde" (CIF), sendo decisivo o seu papel na consolidação e operacionalização de um novo quadro nocional da funcionalidade, da incapacidade humana e da saúde.

Com a CIF ultrapassaram-se, assim, muitas das críticas dirigidas à anterior classificação de 1980, nomeadamente: a sua conotação com o "modelo médico" e o não ter acompanhado as evoluções conceptuais, científicas e sociais, relacionadas com as questões da deficiência e da incapacidade. Especificamente, as críticas mais frequentemente apontadas à ICIDH, residem no facto de:

- estabelecer uma **relação causal** e *unidirecional* entre: deficiência - incapacidade - desvantagem;
- centrar-se nas *limitações "dentro" da pessoa* e apenas *nos seus aspetos negativos*;
- não contemplar o papel determinante dos **fatores ambientais**.

Assim consideramos,

**Funções do corpo** são as funções fisiológicas dos sistemas orgânicos (incluindo as funções psicológicas).

**Estruturas do corpo** são as partes anatómicas do corpo, tais como, órgãos, membros e seus componentes.

**Deficiências** são problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda.

**Atividade** é a execução de uma tarefa ou ação por um indivíduo.

**Participação** é o envolvimento de um indivíduo numa situação da vida real.

**Limitações de atividade** são dificuldades que um indivíduo pode ter na execução de atividades.

**Restrições de participação** são problemas que um indivíduo pode enfrentar quando está envolvido em situações da vida real.

**Fatores ambientais** constituem o ambiente físico, social e atitudinal em que as pessoas vivem e conduzem sua vida.

A CIF representa, então, um progresso quer em relação aos modelos que se focalizam apenas em aspetos individuais e nas incapacidades (os chamados modelos biopsicológicos ou medicopsicológicos) quer em relação aos modelos sociais que colocam todo o foco no funcionamento das estruturas e instituições sociais.



---

O modelo biopsicossocial considera em simultâneo as incapacidades e potencialidades dos indivíduos e as barreiras existentes no meio, enquadrando estratégias e intervenção destinadas a desenvolver as capacidades das pessoas e a acessibilidade aos recursos, de modo a promover a participação e autonomia.

Na educação um dos domínios de aplicação explicitamente referidos na CIF, a utilização deste quadro de referência permite uma avaliação compreensiva do funcionamento dos alunos e, conseqüentemente, a introdução das necessárias adequações no processo de ensino/aprendizagem direcionadas quer para o desenvolvimento das capacidades do aluno, quer para a introdução de alterações nos seus contextos de vida incluindo o contexto escolar.

### ***1.6.2 - A CIF como ferramenta de diagnóstico e sistema de classificação***

É fulcral desenvolver processos de avaliação sistémicos e rigorosos, que possibilitem a identificação das necessidades de crianças e jovens com NEE, para que seja possível reestruturar as respostas educativas (Decreto-Lei 3/2008).

Segundo o Decreto-Lei 3/2008, do processo de avaliação, resultará um relatório técnico – pedagógico obtido por referência à CIF. A CIF é um novo modelo de classificação da funcionalidade, incapacidade e saúde, mais dinâmico, interativo e multidimensional. Esta classificação pertence à família das Classificações Internacionais da Organização Mundial de Saúde (OMS).

Artigo 6.º

**Processo de avaliação**<sup>1</sup> — Referenciada a criança ou jovem, nos termos do artigo anterior, compete ao conselho executivo desencadear os procedimentos seguintes: (...)

3 — Do relatório técnico -pedagógico constam os resultados decorrentes da avaliação, obtidos por referência à Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, da Organização Mundial de Saúde, servindo de base à elaboração do programa educativo individual.(...)

Para o processo de avaliação de crianças e jovens, é utilizada a versão derivada da CIF, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde para Crianças e Jovens, da OMS.

Segundo a ex-Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) (2001:14), agora Direção Geral da Educação (DGE), a CIF “ surge como um elemento facilitador de todo o processo de avaliação das NEE, na medida em que vai permitir, por

---

um lado, uma linguagem unificada e padronizada, bem como uma estrutura de trabalho comum”.

De acordo com este documento, a funcionalidade do indivíduo resulta da interação contínua entre a pessoa e o ambiente que a rodeia. Aqui o ambiente designado como fator ambiental, pode, segundo esta classificação, funcionar como facilitador ou barreira, relativamente à funcionalidade do indivíduo. Este novo sistema de classificação, por ser tão abrangente, implica o contributo de vários profissionais de diferentes áreas.

A CIF (2004) apresenta como finalidades:

- Permitir a avaliação do perfil de funcionalidade e ao mesmo tempo do perfil de incapacidade do indivíduo;
- Proporcionar uma avaliação dos aspetos que se encontram afetados no indivíduo (funções e estruturas do corpo e consequências do “problema” no desempenho do indivíduo no dia-a-dia), assim como de todos os fatores que se encontram preservados, ou seja, os aspetos positivos do seu funcionamento;
- Servir de base à avaliação da incapacidade em diversos contextos - científicos, clínicos, administrativos e de política social;
- Facilitar o levantamento, consolidação, análise e interpretação de dados provenientes de diferentes instituições;
- Permitir a comparação de dados entre países, entre disciplinas relacionadas com os cuidados de saúde, entre serviços, e em diferentes momentos ao longo do tempo.
- Ajudar a identificar onde está o principal “problema” do indivíduo com incapacidade: no ambiente que cria a barreira, na ausência de facilitador, na capacidade limitada da pessoa ou numa combinação de fatores;
- Promover a melhoria da participação da pessoa com incapacidade, removendo ou atenuando as barreiras sociais.
- Avaliar as necessidades educativas dos alunos;
- Auxiliar no processo de tomada de decisão das medidas educativas a aplicar nos Programas Educativos Individuais dos alunos, tendo em conta os dados recolhidos na avaliação ao nível do indivíduo e do ambiente que a rodeia;

Em termos de organização estrutural da CIF (2004), é possível encontrar todos os aspetos da saúde humana e domínios relacionados com a saúde, sendo estes a educação e o trabalho.

---

A CIF (2004) encontra-se organizada em duas grandes partes, subdividindo-se cada uma das partes em componentes:

- Parte 1-Funcionalidade e Incapacidade;
  - (a) Funções do Corpo e estruturas do Corpo;
  - (b) Atividades e Participação.
- Parte 2- Fatores Contextuais;
  - (c) Fatores Ambientais;
  - (d) Fatores Pessoais.

Cada um dos 4 componentes da CIF vai ser interpretado, durante a avaliação, seguindo constructos diferentes, mas que se relacionam entre si. Cada um dos constructos é operacionalizado na avaliação por um qualificador. O qualificador é um código numérico que o avaliador utiliza para especificar a magnitude ou extensão da funcionalidade ou da incapacidade da pessoa numa determinada categoria (varia entre 0 e 100%, podendo assumir os valores de 1, 2, 3, 4, 8 ou 9).

Após a avaliação, tendo por base a CIF, será construído um relatório técnico-pedagógico que servirá de base para a elaboração do Perfil de Funcionalidade do aluno. É necessário realizar uma abordagem sistémica, compreensiva e holística, para conhecer o aluno na sua individualidade, “olhando-o” como um todo e não apenas para as suas dificuldades e problemas.

Um Perfil de Funcionalidade deverá ser construído tendo por base as capacidades e funcionalidades de forma inter-relacionada do aluno, para promover o seu desenvolvimento. É necessário conhecer efetivamente aquilo que o aluno sabe/consegue fazer para delinear a forma de intervenção e respetivos objetivos a atingir.

A CIF, não tanto como um sistema de avaliação, é um sistema de classificação que permite enquadrar a recolha de informação relevante para a descrição da natureza e extensão das limitações funcionais da pessoa, bem como das características do meio circundante. Permite ainda organizar essa informação de maneira integrada e facilmente acessível. A utilização da CIF, como quadro de referência para a avaliação de NEE, pressupõe a utilização de instrumentos de avaliação direcionados para a avaliação funcional dos alunos, com especial enfoque nas atividades e participação e nos fatores ambientais. Mais informação, de carácter teórico e prático, pode ser encontrada em:

---

Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2008). Educação Especial, Manual de Apoio à Prática. Lisboa: ME

---

---

## **CAPÍTULO 2**

---

## 2 – A Multideficiência

### 2.1 - *Tentativa de definição*

Todas as crianças em idade escolar frequentam um espaço socialmente privilegiado, a Escola. É pacífico e não discutível de um ponto de vista ético e humano, que todas as crianças independentemente do seu problema devem ter acesso à frequência como qualquer outra criança, ao seu espaço social e às estruturas regulares de ensino. A Educação Especial deve ser, assim, identificada como uma concomitante e complementaridade, embora com as suas características específicas da educação regular e nunca como um tipo diferente de educação. Torna-se esta realidade possível, através do ideal e da crença de uma escola que se propõe inclusiva. A escola inclusiva deve aceitar todas as crianças, aceitar as diferenças, apoiar as aprendizagens e responder às necessidades individuais de cada criança como um ser único. Todas as crianças aprendem de forma diferente, cabe à escola e à sociedade proporcionar diferentes experiências que contemplem essas diferenças de forma a promover o sucesso de todas as crianças.

O Decreto-Lei 3/2008, para uma melhor resposta a crianças com multideficiência e surdocegueira congénita possibilita e estimula a criação de unidades de apoio especializado para a educação de alunos com multideficiência. (UAEM).

Multideficiência, termo algo discutido e, porque não controverso, pode-se procurar definir na recolha que pudemos efetuar de diversos autores:

- “Implica um conjunto de duas ou mais incapacidades ou diminuições de ordem física, psíquica ou sensorial” (Contreras & Valencia, 1997 in multideficiência wikispaces).
- “Multideficiência é definida como um conjunto de deficiências numa mesma criança, tal como deficiência mental – cegueira, paralisia cerebral – deficiência mental, etc... causadoras de problemas educativos severos que requerem intervenções específicas, concomitantes com a problemática” (Correia, 1997:58).
- “[a multideficiência] é mais do que a mera combinação ou associação de deficiências, constituindo um grupo muito heterogéneo entre si, apesar de apresentarem características específicas/particulares” (Nunes, 2001 in multideficiência wikispaces).

---

- “Não se trata de um somatório de acentuadas limitações, dado que a interação estabelecida entre as diversas limitações influenciam o desenvolvimento da criança, assim como o modo como funciona nos diferentes ambientes e a forma como aprende, exigindo um ensino especializado. Estas crianças apresentam necessidades de aprendizagem singulares e excepcionais. É mais do que a simples combinação de duas ou mais limitações” (Nunes, 2001 in multideficiência wikispaces).

- "indivíduos que apresentam necessidades educativas especiais de carácter prolongado com acentuadas limitações no funcionamento cognitivo, associados a limitações noutros domínios, nomeadamente no domínio motor e/ ou sensorial (visual e auditivo), com reflexos no desenvolvimento e aprendizagem” (*Crianças/Jovens com Multideficiência*. 2007 in multideficiência wikispaces).

- As crianças com Multideficiência “apresentam acentuadas limitações no domínio cognitivo, associadas a limitações no domínio motor e/ou no domínio sensorial (visão ou audição), e que podem ainda necessitar de cuidados de saúde específicos. Estas limitações impedem a interação natural com o ambiente, colocando em grave risco o acesso ao desenvolvimento e à aprendizagem”. ( Orelove, Sobsey e Silberman e Saramago et al in Nunes, 2008:9)

- “Crianças e jovens que apresentam acentuadas limitações no seu funcionamento cognitivo, associadas a limitações motoras, e/ou sensoriais e comunicativas, ou ainda às necessidades de cuidados de saúde específicos e de apoio permanente, as quais colocam em risco o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, limitando a sua atividade e participação nos diversos contextos de vida” (Amaral & Nunes, 2008:9)

- “As crianças com multideficiência constituem um grupo heterogéneo, apresentando dificuldades muito específicas resultantes da conjugação de limitações nas funções e estruturas do corpo e de fatores ambientais que condicionam o seu desenvolvimento e funcionamento. Essas limitações dificultam o acesso ao mundo, reduzindo significativamente a procura de informação e afetando as capacidades de aprendizagem e de solução de problemas.” (Amaral & Nunes, 2008:4).

- “*People with severe disabilities are those who traditionally have been labelled as having severe to profound cognitive impairments or mental retardation. Although, there is growing understanding that any and all disabilities may affect individuals along a scale of minimal or mild to severe. It is possible to have a mild learning disability or a severe one;*

---

*mild or severe autism, without a clearcut diagnosis of intellectual disability. The greater the severity or impact on an individual, there is a greater likelihood for increased need for supports. Often, individuals with a severe disability require ongoing, extensive support in more than one major life activity in order to enjoy the quality of life available to people with fewer or no disabilities and to participate in integrated community settings. They may also have additional significant disabilities, including movement difficulties, sensory losses, and/or behavior problems.” ([www.nichcy.org](http://www.nichcy.org) in multideficiência wikispaces).*

- *“Children with multiple disabilities will have a combination of various disabilities that may include: speech, physical mobility, learning, mental retardation, visual, hearing, brain injury and possibly others. Along with multiple disabilities, they can also exhibit sensory losses and behavior and or social problems. Children with multiple disabilities - also referred to as multiple exceptionalities will vary in severity and characteristics. These students may exhibit weakness in auditory processing and have speech limitations. Physical mobility will often be an area of need. These students may have difficulty attaining and remembering skills and or transferring these skills from one situation to another. Support is usually needed beyond the confines of the classroom. There are often medical implications with some of the more severe multiple disabilities which could include students with cerebral palsy and severe autism and brain injuries. There are many educational implications for these students.” ([www.specialed.about.com](http://www.specialed.about.com) in multideficiência wikispaces).*

- *“People with severe disabilities are those who traditionally have been labelled as having severe to profound mental retardation. These people require ongoing, extensive support in more than one major life activity in order to participate in integrated community settings and enjoy the quality of life available to people with fewer or no disabilities. They frequently have additional disabilities, including movement difficulties, sensory losses, and behavior problems.” ([www.peppinc.org](http://www.peppinc.org) in multideficiência wikispaces).*

- *“The term does not include deaf blindness. (...) For a child to be identified as having multiple disabilities (MD) he/she must exhibit two (2) or more disabilities. Referral should be based on the observation of a combination of the characteristics outlined in the eligibility criteria section of this document.” ([www.arksped.k12.ar.us](http://www.arksped.k12.ar.us) in multideficiência wikispaces ).*



---

Do exposto e avaliando as definições acima transcritas, é possível constatar que ao longo dos anos, o conceito de multideficiência sofreu várias alterações. Contudo, na atualidade e (após alguma) avaliando uma revisão da literatura nacional e mundial sobre o tema podemos considerar:

- Todas elas remetem a multideficiência para um conjunto de duas ou mais deficiências, embora nas diversas definições as consequências funcionais resultantes são avaliadas e valoradas de forma diversa.
- Deste conjunto e desta valoração há conjugação forte da dedução e/ou implicação de estar presente uma deficiência intelectual acentuada nas definições mais aceites.
- Algumas das definições também são consensuais ao referirem como uma das consequências implícitas mais dramáticas os severos e/ou graves problemas na comunicação.

Como o próprio nome indica “Multi” – segundo o dicionário – elemento que significa muito, pluralidade (Dicionário Priberam da Língua Portuguesa), logo Multideficiência terá de remeter para um conjunto de duas ou mais deficiências. Mas esta expressão por si só é muito vaga, ora vejamos: se uma pessoa tiver uma deficiência motora (por exemplo uma perna com menos 10 cm de altura) e baixa visão será que poderemos dizer que é Multideficiente? Claro que não!

Como consenso em algumas definições, Multideficiência apresenta um comprometimento acentuado a nível cognitivo, ou seja um Défice Intelectual Acentuado (DIA). Este comprometimento está na base de toda a possível definição. Mais uma vez remetendo-nos a um exemplo: se uma criança tem paralisia cerebral, problemas de linguagem e a nível auditivo, será que pode ser considerada Multideficiente? Claro que não! A partir do momento que a criança tenha capacidades cognitivas, felizmente existem hoje em dia tecnologias de apoio que possibilitam o desenvolvimento desta criança, dentro das suas limitações. Apesar de possuir várias deficiências, poderá intervir e contribuir ativamente na sociedade.

Após esta pequena reflexão sobre as várias definições de Multideficiência, poderemos avançar com uma tentativa de definição: “Multideficiência pode-se designar quando uma criança/jovem possui um Défice Intelectual Acentuado, associado a limitações moderadas ou profundas a nível comunicativo e/ou motor e sensorial.”

---

## **2.2 - Princípios Orientadores**

### **2.2.1 - A Aprendizagem e a Comunicação na Multideficiência**

As crianças com multideficiência, ao contrário das crianças sem necessidades educativas especiais, chegam à escola com pouquíssimos conhecimentos e práticas, o que se mostra logo de início, como um entrave à integração de novas aprendizagens e conhecimentos. Com as crianças multideficientes, nós profissionais não podemos “pensar” que elas já sabem, devemos começar sempre do “zero”, para que todas as aprendizagens sejam adquiridas no seu todo.

As crianças com multideficiência têm graves dificuldades nas aprendizagens porque não procuram a informação de forma ativa. O acesso ao mundo que as rodeia está condicionado pelas suas limitações a nível cognitivo, motor e/ou sensorial e a sua capacidade de canalizar a atenção para estímulos significativos está diminuída devido à sua dificuldade de os seleccionar. As informações que recebem são frequentemente fragmentadas, distorcidas e incompletas, por consequência das limitações que apresentam e das suas escassas oportunidades de vivenciar experiências significativas. (Amaral et al., 2004)

A observação e a aprendizagem incidental (toda e qualquer aprendizagem que a criança faz de forma natural, sem a intervenção do adulto) que constituem o suporte de uma parte importante dos processos normais de aprendizagem, não acontece espontaneamente nestas crianças, o que implica o ensino direto de competências. Elas apresentam dificuldades específicas nas aprendizagens, devido às limitações no acesso ao mundo que as rodeia, dificuldades em dirigir a atenção para estímulos relevantes, dificuldades na interpretação da informação e dificuldades de generalização

As limitações nos domínios cognitivo, motor e sensorial, a falta de experiências diversificadas e a falta de oportunidade de comunicação são as causas principais das dificuldades de crianças multideficientes.

Como refere Clarisse Nunes (Amaral, I. & Nunes C., 2008: 5), as “crianças com multideficiência constituem um grupo heterogéneo, apresentando dificuldades muito específicas resultantes da conjugação de limitações nas funções e estruturas do corpo e de

fatores ambientais que condicionam o seu desenvolvimento”, como se pode ver na imagem seguinte, da autoria de Clarisse Nunes:

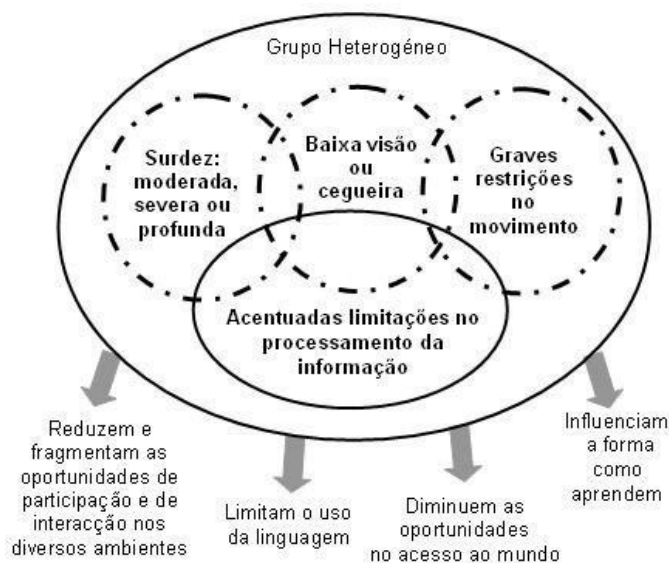
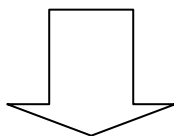


Figura 1 - Multideficiência, uma população heterogénea (Adaptado de Nunes 2005 in multideficiência wikispaces)

As crianças multideficientes para além de demonstrarem na maioria dos casos, acentuadas limitações a nível cognitivo e motor, também apresentam elevadas dificuldades a nível da comunicação, uma vez que a maioria não utiliza a linguagem oral como forma de comunicação o que lhes impossibilita (Nunes, 2008):

- a interação com o meio envolvente;
- dificuldades em aceder à informação;
- compreensão e interpretação da informação recebida;
- aquisição de competências;
- a tomada de decisões;
- a resolução de problemas



Que se repercutem em dificuldades ao nível da atividade e participação.

Dificuldades na (Nunes, 2008):

- seleção de estímulos relevantes;
- concentração e atenção nas atividades;

- 
- aquisição e manutenção de competências aprendidas;

### **2.3 - A Comunicação e a Criança Multideficiente**

O ser humano desde que nasce inicia logo a interação com o meio que o rodeia. Há mesmo autores que referem que antes de nascer o feto interage com a Mãe e com o meio próximo.

Podemos considerar que há uma predisposição genética, acumulada ao longo da existência humana, transmitida por uma experiência histórica e cultural.

A comunicação é uma forma de transmissão e interação. De facto, a comunicação humana é uma relação social que se estabelece entre duas ou mais pessoas com o objetivo de trocar informações, ideias ou partilhar sentimentos e conhecimentos.

Para uma mensagem ser transmitida, geralmente os indivíduos utilizam a linguagem - falada, escrita, ou por sinais - envolvendo um sistema que transmite um significado” (Boone; Pante, 1994).

Assim, a Linguagem, pode ser entendida como um *“sistema complexo de símbolos convencionados, usado em modalidades diversas para comunicar e pensar”* (ASHA, 1983), sendo este instrumento do pensamento *“uma dimensão essencial da vida afetiva que sustenta o processo de desenvolvimento psíquico, e um fator central no processo de socialização”* (Neves, 2004).

Como já verificámos ao longo deste trabalho, na criança multideficiente muitos aspetos são muito mais complexos e também ao nível da comunicação e da linguagem estas crianças podem apresentar dificuldades acrescidas, nomeadamente na compreensão e na produção de mensagens orais, na interação verbal com os parceiros, na conversação e no acesso à informação (DGIDC, 2008).

Verificamos em muitos casos que o processo comunicativo é limitado, provocando um menor número de oportunidades de interação com os outros comprometendo a sua integração social (Nunes, 2001).

Apesar destas limitações e dificuldades, estas crianças têm Direitos Básicos de Comunicação, e como a *“comunicação é a chave da aprendizagem”* (Downing, 1999), torna-se, deste modo, essencial, garantir-lhes oportunidades de interação com os outros e

---

com o meio, de modo a poderem compreender e serem compreendidas mais facilmente, aumentando-lhes a auto-estima.

O facto de uma criança multideficiente ter dificuldades em comunicar é um problema por si só, mas torna-se ainda mais evidente quando este passa a ser também uma das causas de afastamento e dificuldades de integração no meio ao qual pertence.

#### ***2.4 - Comunicação Aumentativa e Alternativa***

É frequente que as crianças, pelas dificuldades e limitações já descritas, usem formas de comunicação não verbal para comunicar. É essencial perceber quais as formas que estas crianças usam para receber a informação – Comunicação recetiva, e as formas para responder – Comunicação expressiva.

Muitas vezes a primeira preocupação passa por criar formas de comunicação cada vez mais simbólicas que os ajudem na interação com os outros, e assim expressarem as suas necessidades, em diferentes contextos.

Os Sistemas de Comunicação Aumentativos e Alternativos (SAAC), são frequentemente utilizados de como forma de facilitar a comunicação destas crianças e jovens.

“Comunicação alternativa” caracteriza-se por qualquer forma de comunicação, diferente da fala, usada por um indivíduo em contexto de comunicação frente a frente (Von Tetzchner & Martinsen, 2002). Exemplos: Signos gestuais, gráficos e tangíveis.

“Comunicação aumentativa” significa uma comunicação complementar ou de apoio tendo como duplo objetivo promover e apoiar a fala e garantir forma de comunicação alternativa se a pessoa não aprender a falar (Von Tetzchner & Martinsen, 2002).

Podemos considerar, segundo Von Tetzchner & Martinsen (2002), que os indivíduos com necessidade de comunicação aumentativa e alternativa dividem-se em três grupos funcionais:

“Grupo com necessidade de um meio de expressão” - pessoas que não conseguem expressar-se através da fala, contudo têm uma boa capacidade de compreensão da linguagem. O objetivo da intervenção neste grupo é proporcionar uma forma de compreensão permanente.

---

“Grupo com necessidade de uma linguagem de apoio” - destinam -se a pessoas que possuem não só transtornos ao nível do aparelho fono - articulatório como, também, possuem incapacidades que afetam o desenvolvimento da compreensão da linguagem e de outras funções linguísticas.

Este grupo divide-se em dois subgrupos: o primeiro tem como objetivo da intervenção, o desenvolvimento da fala, através da comunicação alternativa, promovendo a compreensão e o uso da mesma. O segundo subgrupo, inclui crianças e adultos que devido a transtornos motores não conseguem falar, ou seja, entendem o que é dito, contudo não têm forma de o expressarem.

“Grupo com necessidade de uma linguagem alternativa” - este grupo diz respeito a pessoas que não usam ou usam muito pouco a fala como meio de comunicação. Será também a forma que os outros terão de comunicar com elas. Tem como objetivo da intervenção criar condições para que a criança possa aprender a compreender e a usar a linguagem alternativa e criar um ambiente em que a linguagem alternativa seja verdadeiramente funcional

Os tipos de SAAC podem ser: “sem ajuda, com ajuda e mistas”.

“Sem Ajuda” (utilizam apenas o corpo para transmitir a mensagem):

- Gestos de uso comum;

- Códigos gestuais: códigos não linguísticos com vocabulário limitado

- Linguagens gestuais: conjunto de gestos que apresentam unidades linguísticas, com estruturas sintáticas. Isto tendo por base boas capacidades de memorização e discriminação visual.

- Linguagens gestuais pedagógicas: representam a organização morfosintática da fala; por ex: vocabulário Makaton.

- Linguagem codificada: gestos que representam segmentos e não unidades linguísticas. Ex: Alfabeto Manual.

É importante referir que todos os sistemas expostos são utilizados em não ouvintes, mas vai sendo usado cada vez mais na comunicação o sistema gestual como um auxiliar. Daqui se pode concluir que os sistemas sem ajuda não são só para os não ouvintes.

“Com ajuda”: exigem assistência externa, são apresentados sob a forma visual e gráfica.

---

“Icónicos”: Objetos reais ou miniaturas, gravuras e fotos ou ainda gravuras mais estilizadas ou abstratas.

“Pictogramas”: O sistema P.I.C., sistema S.P.C. e sistema Bliss

Os sistemas mistos podem conjugar os dois tipos descritos anteriormente.

## ***2.5 – O Desenho curricular na multideficiência***

### ***2.5.1 - Avaliação ecológica***

Como já foi referido ao longo do Capítulo 1, o perfil de funcionalidade contém informações/evidências de competências que permitem construir uma imagem integral e positiva da criança/jovem, contemplando facilitadores e promotores para uma planificação individualizada. Tendo em consideração a educação/futuro e as características dos ambientes de aprendizagem o perfil permite determinar as adaptações e os apoios necessários para proporcionar à criança/jovem aprendizagens significativas e uma participação ativa nos ambientes onde se encontrará. Os dados recolhidos pelo perfil de funcionalidade, orientam a adaptação do currículo consubstancializado no PEI.

Através do perfil é ainda mais fácil definir as prioridades e os objetivos a alcançar e ter em atenção as respetivas capacidades, as necessidades e preferências da família, também como os recursos do estabelecimento educativo e os diversos ambientes que a criança frequenta ou irá frequentar. Mas para obter um bom perfil de funcionalidade, é necessário um rigoroso processo de avaliação.

Para uma avaliação, segundo Amaral et al (2004) podem ser consideradas duas perspetivas:

- Perspetiva desenvolvimental;
- Perspetiva ecológica.

Na perspetiva desenvolvimental, são utilizados testes normalizados baseados em perguntas-respostas e em situações/atividades que não são interativas nem se realizam no meio natural das crianças. Esta avaliação que pode levar as crianças/jovens com multideficiência a sentirem-se ansiosas, aquando as sessões, podendo-se repercutir em resultados desajustados às suas verdadeiras competências e capacidades. (Nelson e Van Dijk, 1998 in Andrade et al 2010).

---

Pensamos que a melhor forma de avaliação será segundo a perspectiva ecológica que “privilegia formas de avaliação que possibilitem obter uma imagem do aluno e o seu funcionamento nas atividades naturais, em contextos naturais.” (Amaral et al 2004:49)

Para avaliar as áreas: atividade e participação e fatores ambientais, segundo Amaral et al, (2004), é fulcral avaliar as respetivas capacidades, competências e necessidades, bem como os ambientes onde estas funcionam.

Segundo Nelson e Van Dijk (1998 in Andrade et al 2010) é indispensável observar o estado biocomportamental da criança/jovem e os seus canais de aprendizagem preferidos para receber informação e responder aos estímulos do meio ambiente. Os comportamentos devem ser observados onde ocorrem, quando a criança está envolvida nas atividades quotidianas e rotinas, para que seja possível recolher informações sobre (Amaral et al, 2004:61).

- “Como aprende;
- Como se relaciona com os outros,
- Como comunica;
- Quais as estratégias que utiliza para receber e integrar a informação;
- Quais as adaptações necessárias para o ajudar a participar mais ativamente nas atividades”.

Para a realização da avaliação, os profissionais, podem construir os seus próprios instrumentos, ou segundo Amaral et al, utilizar os instrumentos contidos no livro “Avaliação e Intervenção em Multideficiência” (2004:65):

- “Descrição do horário das atividades semanais;
- Observação Centrada em atividades naturais;
- Orientações para a avaliação centrada em atividades naturais;
- Descrição das capacidades da criança/jovem”.

### ***2.5.2 - Perspetiva funcional do currículo***

Para o sucesso educativo é necessário que as crianças/jovens com deficiência, sejam recebidas como qualquer outro aluno, como seres humanos, como seres educáveis. Deve-se sempre partir do princípio que um aluno NEE, é um ser humano com



---

possibilidades a nível educacional e social, que deverá ser estimulado a todos os níveis e nunca excluído das ações sociais comuns a todos os alunos da escola.

As experiências são essências para o desenvolvimento, pois através destas possibilitam (Nunes, C, 2008):

- A autonomia e independência;
- A construção da própria individualidade;
- A estabilidade emocional;
- O respeito pelo outro e por si próprio;
- O sentimento de pertença a um grupo, família, comunidade.

As crianças/jovens com multideficiência apresentam as mesmas necessidades que qualquer outra criança/jovem, mas necessitem que se criem mais condições para que possam realizar as suas experiências, enquadradas numa aspiração e qualidade de vida que se procure o mais normalizante e útil numa perspetiva funcional.

Como refere Jackson (2005 in Nunes, C, 2008:17) “é necessário encontrar o meio o menos restrito possível (...) o meio que ofereça mais condições humanas e materiais para proporcionar uma educação de qualidade que ajude o aluno a ter sucesso social e escolar”.

As escolas deverão ter uma opção curricular que facilite o acesso ao currículo de todos os seus alunos. As escolas podem adoptar currículos segundo uma abordagem desenvolvimentalista ou segundo uma abordagem funcional.

Os currículos desenvolvimentalistas partem das realizações mais simples para as mais complexas, a nível das competências motoras, sensoriais, sociais e cognitivas, baseando-se no desenvolvimento típico da criança e “centrando-se, basicamente, nas competências de aprendizagem específicas e não na qualidade da participação em ambientes normais da vida da criança” (Amaral et al 2004:49). Nos currículos desenvolvimentalistas, as atividades surgem desinseridas de contextos ou situações reais, sendo a aquisição de pré-requisitos baseados em tarefas desligadas dos interesses/rotinas e necessidades dos alunos e do seu nível etário.

A abordagem desenvolvimentalista ao se restringir a atividades isoladas tendo como base o desenvolvimento típico da criança e não considerando o ambiente onde a criança está inserida, revela-se de pouca utilidade para a vida diária das crianças multideficientes. Segundo Amaral et al (2004:49) “O desenvolvimento da criança com multideficiência não segue necessariamente os mesmos estádios que o da criança sem necessidades especiais”.

---

É necessário proporcionar aos alunos oportunidades reais e adequadas a eles próprios e ao meio que os rodeia. Com base nestes dados, surgiram vários estudos e projetos de intervenção, sendo um deles a obra do Professor Low Brown, que se baseia numa abordagem funcional do currículo. Os currículos funcionais são defendidos por vários autores, como Vieira & Pereira (1994), Nunes, C (2008), Rodrigues (2001), Amaral et al (2004), (...), que defendem a necessidade de desenvolver competências que permitam aos alunos funcionar de forma autónoma e eficaz em todos os ambientes significativos.

A abordagem curricular segundo uma perspetiva funcional, torna-se mais aberta e flexível, uma vez que o aluno é “olhado” globalmente, não sendo trabalhadas separadamente as áreas, cognitivas, motoras ou sensoriais. Todas as áreas se interligam de maneira a integrarem uma determinada tarefa a desempenhar ou competência a adquirir.

As principais características dos currículos funcionais que os distinguem da abordagem curricular desenvolvimentalista, segundo Brown são (in Costa, 2006):

- Currículos individualizados – cada criança/jovem têm especificidades únicas, apresentando determinadas capacidades, determinado ambiente familiar, determinada comunidade. Cada criança/jovem é um ser único, com capacidades, limitações, desejos e motivações.

- Adequados à idade cronológica – visa o funcionamento adequado à sua idade cronológica e não à sua idade mental. É necessário estarem inseridos junto de pares com a mesma idade, para que se sintam pertencentes a uma comunidade e apoiados por colegas que respeitem as suas diferenças.

- “Incluem, de forma equilibrada, atividades “funcionais” e “não funcionais” – segundo o Prof. Brown uma atividade funcional “é aquela que se não for realizada pelo aluno terá de ser realizada por outra pessoa” (Costa, 2006:7). É necessário incluir atividades funcionais, úteis para o aluno, para que este se sinta necessário e tenha consciência da pertinência da sua participação. As atividades não funcionais apesar de não se demonstrarem “úteis” para o dia-a-dia da criança/jovem, possibilitam o seu enriquecimento global, sendo atividades artísticas ou desportivas. “É necessário que estas atividades funcionais e não funcionais se equilibrem, sempre que possível, em estreita ligação com as que decorrem para todos os colegas na sala de aula” (Costa, 2006:7).

- Têm probabilidade de ser praticados fora do ambiente escolar e ao longo da vida – um dos critérios para a seleção das competências a desenvolver consiste no facto de elas

---

poderem ser aplicadas fora do ambiente escolar e sem a intervenção direta do professor. Na família, no emprego, no convívio social e nas atividades de recreação-lazer.

- Com objetivos alcançáveis – com meios de ensino aprendizagem diferenciados, com o ensino a diferentes níveis, flexível, adaptado ao meio e com uma vasta diversificação de recursos e apoios.

- Em todos os ambientes e com a intervenção de profissionais e “não-profissionais – a aprendizagem deverá realizar-se em todos os ambientes. No meio escolar intervêm os agentes educativos: professores, técnicos; mas nos restantes meios, observando-se a impossibilidade de atuação dos “verdadeiros agentes educativos”, deverão atuar os membros que neles intervêm: família, vizinhos, sociedade em geral, assumindo o papel de agente educativo, uma vez que também deverão fazer parte da equipa educativa do currículo funcional do aluno.

- Resposta às expectativas e aspirações das famílias e dos próprios alunos– dever-se-á ter em conta as aspirações e expectativas do aluno e da família, procurando atingi-las “perspectiva-de-ação-centrada-na-pessoa” (Costa, 2006:8)

Em termos de Escola, a organização do Currículo “para alunos com Multideficiência deve ter sempre em atenção que a escolha dos conteúdos, mesmo que coincidentes com os dos alunos sem necessidades educativas especiais, deve levar em linha de conta a adaptação dos mesmos ao “(...) atual nível de funcionamento e de participação dos alunos (...)” e às suas “(...) características específicas e interesses individuais (Nunes 2008:34). É necessário estabelecer prioridades para cada aluno, seleccionando diferentes tipos de atividades, em todos os contextos, usando instrumentos de registo para ser possível verificar a adequação de: (Nunes, C, 2008):

- Intervenientes;
- Locais;
- Rotinas;
- O nível de participação dos alunos;
- Adaptações a implementar;
- Estratégias do adulto;
- Comunicação.

---

Para a elaboração do PEI de uma criança com Multideficiência e recorrendo à legislação em vigor, Decreto-lei 3/2008, artigo 26º as Unidade de Apoio especializado de alunos com multideficiência e surdocegueira congénita, é uma resposta educativa especializada onde se promove a criação de ambientes estruturados, securizantes e significativos para os alunos, porém um dos outros objetivos é também que se proceda às adequações curriculares necessárias entendidas aqui no seu sentido amplo, estritamente de teoria curricular, uma vez que Adequações Curriculares, segundo o Decreto-Lei 3/2008 no artigo 18º, refere que têm de ter como padrão o currículo comum. Esta medida, obviamente, não é a mais indicada no caso da população multideficiente, uma vez que as crianças não possuem capacidades cognitivas para acompanhar o currículo comum, mesmo este tendo adaptações, nem é possível direcionar a aprendizagem destas crianças para experiências da vida real centradas em atividades naturais e significativas que possibilitem o desenvolvimento da sua autonomia e independência. A medida educativa administrativa mais adequada (“e única”) para a multideficiência é o Currículo Específico Individual (CEI) disposta no artigo 21 nos pontos 2 e 3 do Decreto-lei 3/2008. Dos CEI decorre e por imposição legal os PIT ao abrigo do artº 14º do DL 3/2008 de 7 de janeiro.

## ***2.6 - Envolvimento familiar no processo educativo e escolhas futuras***

Para que o processo educativo das crianças com multideficiência e surdocegueira congénita tenha o mais sucesso possível é premente a colaboração/presença da família em todo este processo uma vez que a família é um dos mais importantes e cruciais contextos em que se produz o desenvolvimento humano e a socialização. Ou seja, o *feedback* das famílias é uma mais-valia na escolha das melhores respostas educativas, pois permite à escola ter o melhor conhecimento da realidade de cada criança. Segundo Simon (2000), citado por Meireles; Santos (2008:19) in Revista Diversidades “(...) a preparação mais necessária aos pais é prepará-los a colaborar com a escola (...)”. Desse modo os alunos terão mais oportunidades para participar ativamente nas atividades familiares e comunitárias, realizando aprendizagens significativas em ambientes naturais, e, consequentemente, adquirir uma maior autonomia nas atividades da vida diária.

Com as respostas educativas adequadas às necessidades dos alunos, será mais fácil informar os pais das reais potencialidades/limitações dos seus educandos, e, deste modo,

---

também contribuir para uma melhor qualidade de vida e equilíbrio familiar. Antes de mais é necessário cativar a confiança da família e saber quais as expectativas/preocupações relativamente ao futuro do seu educando, saber respeitar as suas tradições e valores culturais, criar mecanismos de colaboração e de comunicação entre as partes para que os progressos alcançados possam ser relatados com facilidade, e, finalmente, considerar as necessidades e prioridades das famílias na organização das respostas educativas definidas no Programa Educativo Individual.

Em termos práticos, deverá haver um contacto permanente com a família, traduzindo-se, por exemplo, em reuniões com equipa multidisciplinar que trabalha com o educando e no recurso ao caderno diário para troca de informações relacionada com as atividades realizadas e nos progressos alcançados, para que se possa dar continuidade a esses progressos em ambiente natural.

---

---

## **CAPÍTULO 3**

---

### **3 - A Transição para a Vida Pós Escolar**

#### ***3.1 - Enquadramento e definição***

Sempre que os alunos manifestem severas dificuldades de acesso ao currículo comum e comprovadamente o seu perfil de atividade e participação nas atividades escolares e sociais é de todo grave, é possível e desejável como amplamente justificado no ponto 2.5.2, desenhar um currículo alternativo, denominado à luz da Lei de Currículo Específico Individual (Decreto-Lei 3/2008, art.º 21) de forma a responder às suas necessidades especiais evidenciadas. Esta opção não invalida que o aluno esteja inserido em turmas regulares acedendo ao maior número de atividades desenvolvidas pela turma e pela escola. Cada aluno tem as suas especificidades, devendo sempre procurar-se o desenvolvimento das competências para permitir a máxima autonomia facilitando uma futura integração sócio-profissional, ou seja o seu futuro pós-escolar.

O conceito de transição para a vida pós-escolar, da escola para o emprego ou para a vida ativa, tem sido alvo de vários estudos por profissionais da educação, psicologia e sociologia e é referido em muitos documentos internacionais, com definições levemente diferentes. Vejamos,

O Enquadramento de Salamanca para a Ação (UNESCO, 1994) estabelece que:

“... os jovens com necessidades educativas especiais precisam de ser apoiados para fazerem uma transição eficaz da escola para a vida ativa, quando adultos. As escolas devem ajudá-los a tornarem-se ativos economicamente e proporcionar-lhes as competências necessárias à vida diária, oferecendo-lhes uma formação nas áreas que correspondem às expectativas e às exigências sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta ... (pag. 34)”.

A transição é descrita em outros documentos, por exemplo HELIOSII (1996b), como:

“... um processo contínuo de adaptação, envolvendo diferentes variáveis ou fatores. É um processo que acontece permanentemente ao longo da vida de um indivíduo em momentos críticos como a entrada no jardim de infância, o fim da escolaridade obrigatória ou a mudança de ciclo de ensino ...” (pag.4).

O International Labour Office (1998) define transição como:

“... um processo de orientação social que implica mudanças de estatuto e de papel (ex. de estudante para formando, de formando para trabalhador e da dependência para a independência) e que é central para a integração na sociedade ... A transição requer uma mudança no relacionamento, nas rotinas e na auto-imagem. Para garantir uma transição mais suave da escola para o trabalho, os jovens com necessidades

---

educativas especiais necessitam de definir metas e de identificar o papel que querem desempenhar na sociedade ...”(pag.5 e 6).

A OCDE (2000) sugere que a transição para a vida ativa é, apenas, uma das transições por que o jovem tem de passar ao longo do seu percurso para a vida adulta. Num contexto de aprendizagem ao longo da vida, a transição da educação inicial, seja ela educação secundária ou terciária, é vista, simplesmente, como a primeira de muitas transições entre o trabalho e a aprendizagem, que os jovens experienciam ao longo das suas vidas.

De acordo com Soriano (2002:10) “transição para o emprego surge como uma parte de um longo processo” onde o jovem irá percorrer um caminho de orientação social, mudança de estatuto e de papel na sociedade. É um processo complexo e longo onde os jovens são preparados para a entrada na vida adulta e que deverá ser iniciado o mais precocemente possível não podendo ser deixado para o final da escolaridade obrigatória. Para esta transição “os jovens com deficiências necessitam de definir metas e de identificar o papel que querem desempenhar na sociedade”(International Labour Office, 1998:5, in Soriano 2002:10).

A Labour Force Survey (EC, 2000) advoga que a transição da escola para o trabalho não é linear, que a saída da escola não é necessariamente, seguida do início do trabalho. Ela é gradual e os jovens experienciam períodos intercalares de estudo e de trabalho.

No enquadramento do trabalho desenvolvido pela Agência Europeia sobre este tema, a transição para o emprego surge como parte de um longo e complexo processo, que cobre todas as fases da vida de uma pessoa e que necessita de ser orientada da forma mais apropriada.

“Uma vida boa para todos” bem como “um trabalho para todos” são os fins últimos de um processo de transição bem-sucedido. Os tipos de recursos ou a organização da escola não devem interferir com ou impedir que se realize tal processo. A transição da escola para o emprego deve implicar uma contínua participação do aluno, o envolvimento das famílias, a coordenação entre todos os serviços envolvidos e uma estreita colaboração com o setor de emprego (European Agency for Development in Special Needs Education, 2002).

Segundo Erikson (1976) e o seu estudo sobre a infância e sociedade, descreve a adolescência como uma construção social, onde existem muitas expectativas do jovem em



---

si mesmo e na sociedade. Este padrão de desenvolvimento assume diferentes formas nos diferentes indivíduos. Os jovens com multideficiência por vezes podem não ter consciência da necessidade e da pertinência desta transição, como tal aqui o papel da família, da escola e da comunidade é fulcral.

Rojo e Pastor (1997), enquadram a transição para a vida pós escolar para além de ser um “momento” de passagem da escola para o emprego, é um processo que deverá ser sustentado por etapas com objetivos “vitais”. Referem ainda que este processo terá de ser planeado e iniciado numa escola inclusiva.

A European Agency for Development in special Needs Education (EADSNE) editadas por Soriano (2002:19), como resultado do estudo de vários profissionais indica alguns aspetos e fatores a ter em conta para o processo de transição para a vida pós-escolar dos jovens com NEE terem sucesso:

- “A existência e a implementação de medidas políticas e práticas;
- A participação dos alunos e o respeito pelas suas escolhas pessoais;
- O desenvolvimento de um programa educativo individual adequado;
- O envolvimento e a cooperação entre todos os elementos envolvidos: família, profissionais e serviços;
- A necessidade de uma forte ligação entre os serviços da educação e do emprego.”

Bénard da Costa no estudo realizado no âmbito do projeto – “ Currículos funcionais – transição para a vida ativa” em 2004, recomendou, tal como acontecia já noutros países, que Portugal regulamentasse o processo de transição para a vida pós escolar dos jovens com NEE. Em 2008, com o Decreto-Lei nº 3/2008, de 7 de Janeiro finalmente passou a estar regulamentada a transição para a vida pós escolar dos jovens com NEE através do artigo 14º, onde se prevê que:

“1- Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós-escolar e sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter permanente”

---

O mesmo Decreto prevê ainda que o Plano Individual de Transição se inicie três anos antes do fim da escolaridade obrigatória e que promova e capacite o jovem com competências sociais para uma real inserção na família e na sociedade.

De acordo com Soriano (2002) um PIT deverá incluir:

- Competências a adquirir;
- Qualificações a obter;
- Possibilidades de trabalho e perspectivas a considerar;
- Envolvimento da família e dos diferentes profissionais;
- Avaliação regular e contínua do progresso e desenvolvimento do jovem.

O plano necessita de ter objetivos claros e alcançáveis, possíveis através de um currículo funcional<sup>2</sup> onde seja proporcionado ao jovem a aquisição de competências na escola, em casa e na comunidade, para que seja possível a aquisição de uma possível autonomia e futura contribuição útil para a sociedade. (Costa, 2006)

Para que um PIT tenha sucesso é necessário “desenhar” um perfil de competências ou seja, o conjunto de características que adequem o indivíduo a um determinado contexto. É necessário avaliar e conhecer (Brown, 2002):

- os interesses e expectativas vocacionais/ocupacionais do jovem e da família;
- o envolvimento possível da família;
- as competências adquiridas pelo jovem;
- as características pessoais do jovem;
- os programas, serviços e apoios locais disponíveis;
- as opções laborais disponíveis na sociedade onde o jovem está inserido

Segundo Ministry of Children and Family y Development (2005:17) para além da necessidade de recolha de informação, é necessário criar uma equipa de transição, que deve incluir todos os elementos que fazem parte do processo e ser coordenada pelo Professor de Educação Especial do jovem:

- O jovem;
- Os pais ou encarregado de educação;
- Pessoal da escola;

---

<sup>2</sup> – Convém esclarecer que um PIT inscreve-se e é sempre suportado por uma Medida Administrativa, o Currículo Específico Individual. Este, por seu turno e atendendo a diversos condicionantes e fatores, pode delinear-se ou desenvolver-se, do ponto de vista curricular, entre outras, numa perspectiva funcional ou desenvolvimentalista

- 
- Assistentes sociais;
  - Membros de serviços de adultos;
  - Membros de serviços de atendimento geral;
  - Membros da comunidade;
  - Membros da rede informal de apoio ao jovem.

Na conferência da Fundação Calouste Gulbenkian realizada em 2002, o Professor Low Brown enuncia várias medidas, necessárias a tomar ao longo da escolaridade de jovens com deficiência, para que a sua vida pós escolar consiga alcançar o sucesso esperado:

- Os jovens devem estar sempre inseridos nas turmas do ensino regular, ao longo de todo o seu percurso escolar de forma a promover a sua interação social e aumentar o número de parceiros sem deficiência “ quanto mais deficiente se é, mais se precisa de ter relações sociais com pessoas não deficientes” ( Brown ,2002:6);

- Uma maior diversificação de relações sociais, conseguida unicamente por uma frequência no ensino regular promove *experiências comuns*, no dia a dia e ao longo de todo o percurso escolar como também *contactos frequentes*, que possibilitam, entre outras coisas ultrapassar os problemas de comunicação;

- Para a construção do programa educativo do aluno com deficiência é necessário ter sempre em conta que este deverá ser atingível e concretizável pelo aluno “nunca ensinar nada que eles não tenham oportunidade de praticar” ( Brown ,2002:15);

- Um PEI deverá abranger o maior número possível de competências funcionais e significativas “quanto maior for o número de competências funcionais, maior a privacidade, maior o número de escolhas, maior a autonomia pessoal, maior a dignidade em vários contextos” ( Brown ,2002:16);

- Proporcionar aos jovens o maior número possível de locais onde consigam ser funcionais, para que eles consigam mais facilmente generalizar as aprendizagens realizadas na escola;

- A sociedade inicia o seu processo de inclusão, quando convive, interage e participa em atividades juntamente com crianças/jovens/adultos deficientes “ quantas mais pessoas souberem interagir com pessoas com deficiências severas, melhor preparadas culturalmente estão para as poderem apoiar na vida pós escolar” ( Brown ,2002:3);

---

- O objetivo de um PIT não é fazer com que um jovem deficiente consiga realizar a mesma tarefa de um jovem sem deficiência, mas sim aumentar as suas competências funcionais e conhecer as suas apetências “nos empregos, o que queremos é encontrar algo com significado dentro do seu nível de competências” ( Brown ,2002:44);

- É necessário proporcionar estágios reais aos alunos “ensinamos o que era o trabalho real, no mundo real. Não apenas as tarefas a realizar, mas também a parte social, a responsabilidade, a stamina, a energia, a confiança” ( Brown ,2002:47);

Como refere Costa (1996) e Brown (2202), não é só a escola que tem de assumir responsabilidades. Todos os serviços devem assumir as suas responsabilidades, sendo para isso necessário a existência de uma rede de apoio com a cooperação de várias organizações e serviços, com uma definição de tarefas bem delineada de cada parte envolvida.

A equipa de transição, coordenada pelo professor de educação especial, através de reuniões formais e informais, deverá estabelecer responsabilidades e metas alcançáveis sempre com base numa calendarização. Todos os elementos da equipa ao longo das várias reuniões, deverão verificar se os objetivos estão a ser alcançados e atualizar/alterar o PIT sempre que necessário.

Um PIT deverá basear-se na sociedade onde o jovem está inserido, ser funcional e adequada às expectativas de vida do sujeito, pois os jovens precisam de ter verdadeiras experiências de trabalho, em contexto real através de estágios laborais em algumas empresas para avaliar e verificar as competências, gostos e possibilidades para uma futura integração no mercado de trabalho. Os jovens devem ser sempre acompanhados ao longo do seu estágio, para que sejam ajudados e avaliados de forma a realizar os ajustamentos necessários ao seu plano. (Soriano, 2002; Brown 2002).

Um PIT, segundo vários autores (Soriano, 2002; Brown, 2002; Costa, 1996) é um plano individual orientado para o futuro, que deverá sempre focar-se nos pontos fortes e nas capacidades do jovem, promover a aquisição de competências necessárias à adoção de papéis de um adulto autónomo e confiante na sociedade onde está inserido, procurando sempre uma colocação no mercado de trabalho.

Cada jovem é um ser único, logo cada jovem tem de ter o seu próprio PIT, onde é refletido as suas preferências, prioridades, objetivos e sonhos.

---

### ***3.2 - Projetos e Contributos da Sociedade***

Com o objetivo de contribuir para uma Sociedade mais Inclusiva, o Estado Português tem vindo a promover medidas concretas para a inclusão de jovens deficientes no mundo do trabalho. O processo de transição para a vida pós escolar não se restringe ao Ministério da Educação. É um processo que engloba toda a sociedade e não apenas um grupo específico, não apenas uma área do saber mas um entrecruzar de valências e de ações multidisciplinares. Considerando o perfil do processo de Transição, o Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social está “intimamente” relacionado e implicado com este trabalho. Além da legislação que tem vindo a suportar estes conteúdos, importa reconhecer outras medidas e mediações, todo um conjunto de manifestações práticas de Organismos estatais ou não que têm vindo a colaborar com os Agrupamentos nesta área.<sup>3</sup>

#### *Decreto-Lei nº 38/2004, de 18 de Agosto*

Tem como objetivo garantir aos jovens com deficiência, o direito ao acesso de um papel ativo na sociedade através de medidas de ação que garantem o cumprimento dos seus direitos e deveres.

O Estado, segundo este Decreto, é responsável pela adoção de medidas que assegurem o direito e acesso à formação, habilitação e emprego de indivíduos com deficiência.

#### *Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro*

Este Decreto-lei, já analisado anteriormente, para além do que já foi salientado em Capítulos anteriores, refere ainda no artigo 30º os tipos de Colaborações e parcerias possíveis. Reportando-nos à transição para a vida pós escolar, recomenda que as escolas e agrupamentos devem desenvolver parcerias com instituições particulares de solidariedade social, centros de recursos especializados, entre outros, para que seja possível:

- “d) o desenvolvimento de estratégias de educação que se considerem adequadas para satisfazer necessidades educativas dos alunos;
- f) a transição para a vida pós escolar, nomeadamente o apoio à transição da escola para o emprego;
- g) a integração em programas de formação profissional;

---

<sup>3</sup> Na impossibilidade de elencar todas as ações que enquadram e colaboram com os Agrupamentos neste domínio, registam-se alguns exemplos)

- 
- h) preparação para integração em centros de emprego apoiado;
  - i) preparação para a integração em centros de atividades ocupacionais”.

Decreto-Lei nº 290/2009 de 12 de Outubro

Com base nas orientações e normas da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, este Decreto de Lei foi homologado com os objetivos de promover a inserção profissional de pessoas com deficiência e incapacidades, promover o seu respeito, dignidade e igualdade de oportunidades, diminuindo assim a discriminação. Este Decreto cria o Programa de Emprego e Apoio à Qualificação das Pessoas com Deficiência e Incapacidades, que compreende as medidas (Decreto-Lei nº 290/2009, artigo 1º ponto 1):

- a. Apoio à qualificação;
- b. Apoios à integração, manutenção e reintegração no mercado de trabalho;
- c. Emprego apoiado;
- d. Prémio de mérito.

O Programa define ainda:

- O apoio técnico e financeiro;
- A criação de centros de recurso de apoio à intervenção dos centros de Emprego;
- A criação de um Fórum para a Integração Profissional.

Como pessoa com deficiência e incapacidade, este Decreto, no artigo 4º define “aquela que apresenta limitações significativas ao nível da atividade e da participação, num ou vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente e cuja interação com o meio envolvente resultem dificuldades continuadas, designadamente ao nível da obtenção, da manutenção e progressão no emprego”, possuindo uma capacidade produtiva inferior a 90% da capacidade normal exigida.

A formação profissional, segundo este programa, irá permitir às pessoas com deficiência adquirir conhecimentos e competências e deverá desenvolver-se de forma integrada com o apoio especializado do Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), com objetivos delineados no âmbito de “uma componente de reabilitação funcional e atualização de competências, visando o desenvolvimento da autonomia pessoal, de atitudes profissionais, de comunicação, de reforço, de auto-imagem e da auto-estima, da motivação e de condições de empregabilidade, bem como a aprendizagem ou reaprendizagem das condições necessárias à plena participação das pessoas com deficiências e incapacidades”.

---

Com o objetivo de promover a integração, manutenção e reintegração no mercado de trabalho, o decreto integra as seguintes modalidades (artigo 15º, ponto 1)

- a. “Informação, avaliação e orientação para a qualificação e emprego;
- b. Apoio à colocação;
- c. Acompanhamento pós-colocação;
- d. Adaptação de postos de trabalho e eliminação de barreiras arquitectónicas;
- e. Isenção e redução de contribuições para a segurança social” pelas entidades empregadoras.”

Os jovens com deficiência que estão inscritos nos Centros de Emprego, segundo este programa, são da responsabilidade dos mesmos, tendo estes que assegurar a avaliação, orientação, o emprego, a colocação e o acompanhamento pós-colocação, podendo sempre que necessário ter parcerias com os Centros de Recursos para a Inclusão (CRI).

Para uma melhor resposta por parte da sociedade civil e entidades empregadoras, o programa prevê ainda a sensibilização das entidades empregadoras para as vantagens da contratação destes jovens.

#### *Centros de Recursos para a Inclusão*

Os CRIs são instituições acreditadas que integram recursos especializados, possuem conhecimentos e competências numa perspetiva de prestação de serviços complementares de apoio à Inclusão.

Segundo o Dec-lei 290/2009, artigo 86º, os CRIs têm como função intervir:

- a. Informação, avaliação e orientação profissional;
- b. Apoio à colocação;
- c. Acompanhamento pós-colocação;
- d. Adaptação de postos de trabalho e eliminação de barreiras arquitectónicas;
- e. Emprego apoiado e apoio às empresas e outras entidades empregadoras no domínio da empregabilidade das pessoas com deficiências e incapacidades;
- f. Avaliação da capacidade de trabalho de pessoas com deficiências e incapacidades”.

#### *Centro de Atividades Ocupacionais (CAO)*

O Decreto-Lei 18/89, de 11 de Janeiro, definiu, num quadro normativo os princípios a que devem obedecer as modalidades de apoio ocupacional destinados a jovens com deficiência grave com idade superior a 16 anos, necessitados de formas adequadas de

---

reabilitação social. Os CAOs têm como objetivos fundamentais (Decreto-Lei 18/89, artigo 6º:

- realização de atividades ocupacionais socialmente úteis;
- apoiar tecnicamente a elaboração dos planos físicos, psíquicos e sociais;
- fomentar a participação em ações culturais, gimnodesportivas e recreativas;
- assegurar a satisfação básica das necessidades dos utentes e das suas famílias;

#### Projeto EQUAL

O projeto EQUAL pretende eliminar os fatores que promovem as desigualdades e a discriminação e promover o acesso ao mercado de trabalho através de percursos de orientação, formação, inserção e criação de emprego.

O público alvo deste projeto são fundamentalmente todos os jovens vítimas de algum tipo de discriminação (sexo, raça, origem étnica, religião, convicções, deficiências,...)

EQUAL caracteriza-se como uma ferramenta para áreas disciplinares, não disciplinares e projetos interdisciplinares. São cerca de trinta soluções para ajudar os professores e formadores no contexto educativo e nos “softskills” (competências pessoais e relacionais que preparam para a vida) (Vale, A in Capucha, 2008)

Segundo José Silva (2008 in Capucha, 2008:5), é fulcral apostar “na formação dos jovens para uma cidadania responsável e para a vivência em sociedades cada vez mais plurais em que o respeito pela diversidade se impõe, o combate aos estereótipos de género e a promoção da diversificação das escolhas profissionais (...) soluções que atacam preventivamente as discriminações no mercado de trabalho, reduzindo comportamentos de risco e promovendo sociedades mais inclusivas.”

### ***3.3 - Constrangimentos e fatores de suporte***

#### ***3.3.1 - Constrangimentos na implementação***

Citando o documento editado por Soriano, V. em 2006 da Agência Europeia, Planos Individuais de Transição – Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, as **principais questões** e **dificuldades** identificadas durante uma revisão da literatura sobre transição para a implementação efetiva de um PIT poderão ser agrupadas em oito tópicos. A saber:



---

## **Dados**

Os dados neste domínio são muito limitados e não obstante as diferenças e os termos usados pelos países – alunos com deficiência ou necessidades educativas especiais – a taxa de população que apresenta necessidades educativas especiais situa-se entre os 3 e os 20% dos jovens com idade inferior a 20 anos (European Agency for Development in Special Needs Education, 1999; Eurybase, 1999, cit doc. Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006).

## **Estatísticas complementares**

De acordo com o citado documento (Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006), em 1995 a percentagem de jovens entre os 20 e 29 anos de idade que não atingira uma qualificação a nível do ensino secundário era de cerca de 30% (Eurostat), sendo esta percentagem ainda mais elevada para os alunos com necessidades educativas especiais. É difícil calcular o número de alunos que abandona a educação logo a seguir à fase obrigatória, mas é possível afirmar que muitos não prosseguem estudos para além dessa fase. Os dados, embora não sejam muito precisos, revelam que um grande número de alunos com necessidades educativas especiais inicia o ensino secundário, mas um grande número não o termina (OCDE, 1997). Em alguns países quase 80% dos adultos com deficiência, ou não progrediram para além do ensino primário, ou podem ser considerados analfabetos funcionais (HELIOS II, 1996<sup>a</sup> cit Manual, Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006).

## **Acesso à educação e à formação**

Em teoria, os alunos com necessidades educativas especiais beneficiam das mesmas escolhas educativas que os seus colegas mas, na prática, apenas lhes são oferecidos programas orientados para a segurança social ou para trabalhos de baixo salário (OCDE, 1997 cit doc. Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006). Eles não estão, necessariamente, interessados nas lhes são propostas e os programas educativos e de formação nem sempre correspondem aos seus interesses e necessidades. Isto coloca-os numa situação de desvantagem face ao mercado normal de trabalho (ILO, 1998 cit doc. Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006). Tornar os programas educativos mais relevantes e adaptados aos alunos poderá ser uma solução para vários problemas incluindo aqueles com que se confrontam na fase de transição (European Agency for Development in Special

---

Needs Education, 1999 cit doc. Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006).

### **Preparação vocacional**

As pessoas com deficiências não recebem as qualificações exigidas para o emprego; a formação deve ser mais ajustada às atuais exigências do mercado de trabalho (ILO, 1998 cit doc. Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006). A preparação vocacional não está, por norma, relacionada com práticas reais de emprego; muitas vezes tem lugar em espaços segregados e nem sempre é orientada para profissões complexas.

### **Taxas de desemprego**

A taxa de desemprego entre as pessoas com deficiências é duas ou três vezes superior às das não deficientes (ILO, 1998 cit doc. Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006). Os dados nacionais dos países apenas incluem pessoas registadas como desempregadas, mas uma alta percentagem de pessoas com necessidades especiais não está registada – elas nem tão pouco têm a oportunidade de conseguir o primeiro emprego (HELIOS II, 1996 cit doc. Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006). Os encargos com o desemprego das pessoas com deficiência tornaram o terceiro item mais alto da despesa da proteção social, depois das pensões por reforma e das despesas com a saúde (EC, 1998 cit doc. Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006). O aumento do emprego necessita de uma estratégia ofensiva, uma política ativa que promova um aumento da oferta, mais do que uma estratégia defensiva – ou política passiva. Isto requer investimentos na capacidade física produtiva, nos conhecimentos e nas competências. Neste sentido, as pessoas com deficiência devem ter um papel proativo no planeamento do seu próprio futuro (EC, 1998 cit doc. Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006).

### **Expectativas e atitudes**

Todos os documentos estão de acordo sobre esta questão: professores, pais, empregadores e público em geral subestimam as capacidades das pessoas com deficiência. A cooperação é muito importante para desenvolver uma visão realista das competências dos alunos em todos os setores da educação (European Agency for Development in Special

---

Needs Education, 1999 cit doc. Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006), incluindo a transição para o trabalho.

### **Acessibilidade ao local de trabalho**

Existem ainda problemas relacionados com a acessibilidade física aos locais de trabalho e com o acesso a um apoio pessoal e técnico. A informação e o apoio acessível aos empregadores são também uma questão essencial referida em muitos documentos. (doc. Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006 ).

### **Implementação da legislação existente**

Os enquadramentos legais sobre a transição para o emprego em alguns países ou são inexistentes ou conduzem a um sistema inflexível. As cotas de emprego enquanto medida de apoio a favor do emprego das pessoas com deficiência parecem ter falhas na sua aplicação. Muitos países aplicam uma combinação de medidas que parecem ser eficazes a diferentes níveis. Não há exemplos em que o sistema de cotas atinja os grupos alvo. Contudo, os apoiantes deste sistema realçam que os recursos gerados pelos impostos ou pelas multas permitem outras medidas de desenvolvimento do emprego. A legislação anti-discriminatória também apresenta problemas. Por vezes há a impressão de que tal legislação é mais sobre mensagens de comunicação para pessoas com deficiência e empregadores do que sobre soluções eficazes para os indivíduos (ECOTEC, 2000 cit doc. Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006).

### **3.3.2 - Fatores de suporte à dinamização da ação**

Os principais problemas enfrentados pelos alunos com necessidades especiais, suas famílias e profissionais na transição da escola para o emprego situam-se nos setores da educação e do emprego com inter-relação com a saúde, (doc. Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006).

- Como reduzir ou evitar o elevado número de jovens que abandona a escola e os que estão desempregados;
- Como incrementar o acesso a uma educação e formação de qualidade;
- Como proporcionar qualificações adequadas que correspondam às capacidades dos jovens e lhes permitam enfrentar adequadamente a vida de adulto e de trabalho;

---

- Como estimular o contacto e o entendimento mútuo entre os setores da educação e do emprego.

Assim, os aspetos chave que devem ser considerados na operacionalização para uma transição tendo em atenção os problemas citados existentes são: (doc. Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006 ).

- A Transição é um processo que deve ser apoiado pela existência e implementação de legislação e por medidas de políticas;

- A transição deve garantir a participação do aluno e respeitar as suas escolhas pessoais. O aluno, a sua família e os profissionais devem trabalhar em conjunto na formalização de um plano individual;

- A transição necessita da implementação de um plano educativo individual focalizado no progresso do aluno e em quaisquer mudanças a introduzir na situação escolar;

- A Transição deve ser baseada no envolvimento e na cooperação de todas as partes envolvidas;

- A Transição requer uma estreita colaboração entre escolas e mercado de trabalho, para que o aluno experiencie as efetivas condições de trabalho;

- A Transição faz parte de um longo e complexo processo de preparação do aluno para a entrada na vida económica e na vida de adulto.

Assim, os principais fatores que parecem facilitar ou impedir a implementação, a nível prático, de um processo de transição bem-sucedido, foram identificados a partir de práticas locais seleccionadas pelos diferentes profissionais. As situações genuínas de transição deixam sobressair um conjunto de factores que possibilitem uma descrição mais detalhada dos seis aspectos acima referidos. Estes factores parecem actuar tanto como barreiras como factores facilitadores de um processo de transição bem-sucedido. A descrição dos fatores mostra que poucos deles correspondem a situações factuais e simples que possam ser entendidas como fatores simples, em que apenas um fator, em si mesmo, constitui uma barreira ou um facilitador. A maioria corresponde a situações complexas e inter-relacionadas, ou a fatores complexos, onde vários fatores funcionam como barreiras ou como facilitadores da transição, (doc. Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006 ).

---

A análise das três áreas acima listadas levou à identificação de recomendações para o futuro da transição, (doc. Planos Individuais de Transição -Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006). Estas são apresentadas seguidamente e têm por objetivo facultar orientação sobre como melhorar o desenvolvimento e a implementação do processo de transição.

### ***3.4 – Organização e Planeamento***

#### ***3.4.1 - O PIT e o PEI***

##### ***3.4.1.1 Definição de um PIT***

Nem todos os países Europeus utilizam o termo PIT – existe uma diversidade de termos. O termo PIT é utilizado em alguns países, enquanto que em outros é usado o Programa Educativo Individual ou Projeto de Integração Individual, Plano Educativo, Plano de Intervenção Individualizada, Plano de Carreira Individual, etc.. As diferentes terminologias realçam ligeiras diferenças nos conceitos. Apesar destas diferenças, existe um claro consenso entre os países relativamente à necessidade e ao benefício da elaboração deste instrumento de trabalho, percepcionado como um retrato individual, no qual são registados os desejos e os progressos na educação e na formação do jovem.

Um Plano Individual de Transição é um instrumento, uma ferramenta, sob a forma de documento, no qual é registado o passado, o presente e o futuro desejado dos jovens. Ele deve incluir informação sobre o universo da vida do jovem: condições familiares, história médica, tempos livres, valores e background cultural, e ainda informação sobre a sua educação e formação. Isso contribuirá para atingir os seguintes resultados: (doc. Planos Individuais de Transição - Apoioar a Transição da Escola para o Emprego, 2006).

- Aumentar as hipóteses de o jovem conseguir um trabalho sustentável;
- Aferir interesses, desejos, motivações, competências, atitudes e capacidades do jovem com as exigências da profissão, do trabalho, do contexto de trabalho, da empresa;
- Melhorar a autonomia, a motivação, a auto-estima e a auto-confiança do jovem;
- Criar uma situação de sucesso para o jovem e para os empregadores.

---

O plano de transição está estreitamente relacionado com o plano educativo e deve ser preparado o mais cedo possível, antes do final, da escolaridade obrigatória. Tem por objetivo acabar com o fosso existente entre a escola e o emprego. Um PIT proporciona um enquadramento que tem por fim assegurar uma melhor entrada no emprego. Reflete um processo dinâmico que envolve:

- As características dos jovens (competências, capacidades e expectativas)
- As exigências do setor empregador
- A revisão permanente de um plano de ação.

#### ***3.4.1.2. Plano Individual de Transição versus Programa Educativo Individual***

Torna-se necessário fazer uma distinção entre um Programa Educativo Individual (PEI) e um Plano Individual de Transição (PIT) ou um equivalente. Importa referir que, tal como no caso do PIT, os países usam diferentes termos para definir o desenvolvimento de um documento educativo individual que corresponde em termos gerais à seguinte definição: “Um PEI estabelece o currículo que uma criança com necessidades educativas especiais segue e é criado para definir as estratégias a utilizar para responder às necessidades da identificadas da criança... o PEI deve registar apenas o que é adicional ao currículo ou diferente do plano curricular diferenciado previsto para todas as crianças”

(UK Department for Education and Employment, 1995 cit doc. Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006).

Um programa educativo individual (DI 3/2008 de 7 de Janeiro) e como já analisado, pode ser sumariado da seguinte forma:

- Um vasto documento que cobre todos os aspetos relacionados com a educação do aluno (estratégias, recursos, resultados), com enfoque específico na educação. Os aspetos pessoais e sociais parecem nem sempre desempenhar um papel importante, mas devem ser tomados em consideração;
- O professor é o profissional-chave responsável pela elaboração do PEI, em estreita cooperação com o aluno, a sua família e com todos os outros profissionais envolvidos.

Um plano individual de transição é um instrumento diferente e pode ser sumariado da seguinte forma: (doc. Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006).

- 
- Um PIT está estreitamente relacionado com um PEI;
  - Precisa de ser preparado dois ou três anos antes do fim da escolaridade obrigatória;
  - Pode ser considerado como uma espécie de “retrato individual” da situação, motivação, desejos e capacidades de um jovem;
  - Tem de ser incluído num portfólio (como o PEI), sendo primeiro o aluno e, mais tarde, o estudante e dono de um tal documento individual, garantindo, deste modo, a confidencialidade da informação nele existente;
  - Focaliza os assuntos de transição relacionados com o emprego e a vida adulta. Necessita de ter em consideração as condições do ambiente de trabalho. Fornece uma análise clara das possibilidades do jovem e um consequente plano de carreira, preparando-o para uma real situação de emprego;
  - Os professores de todos os níveis de ensino, em conjunto com o jovem, a família e outros profissionais externos (não necessariamente relacionados com a escola), são envolvidos no seu desenvolvimento;
  - Precisa de incluir ferramentas e métodos que assegurem um processo individual de transição e que facilitem a apropriação por parte do jovem;
  - Necessita de garantir a igualdade de oportunidades no que respeita ao sexo, à cultura e à localização geográfica;
  - Precisa de garantir um processo de avaliação, através de um profissional designado para o efeito.

Conforme disciplinado na Lei, DL 3/2008, o PIT é indissociável do PEI (artº 8º e 14º do CAP III).

### **CAPÍTULO III**

#### **Programa educativo individual e plano individual de transição**

##### **Artigo 8.º**

##### **Programa educativo individual**

1 — O programa educativo individual é o documento que fixa e fundamenta as respostas educativas e respectivas formas de avaliação.

2 — O programa educativo individual documenta as necessidades educativas especiais da criança ou jovem, baseadas na observação e avaliação de sala de aula e nas informações complementares disponibilizadas pelos participantes no processo.

3 — O programa educativo individual integra o processo individual do aluno.

##### **Artigo 14.º**

##### **Plano individual de transição**

1 — Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós –

---

escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma actividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional.

Ambos os instrumentos apresentam algumas características comuns:

- Os dois colocam o aluno/estudante no centro do processo;
- Podem ser dirigidos a todos os alunos/estudantes, ou apenas aos que apresentam necessidades especiais;
- Precisam de ser permanentemente revistos de acordo com os resultados e os progressos do jovem;
- Necessitam de usar uma terminologia clara e acessível a todas as partes envolvidas, com especial atenção para os pais e ao próprio jovem;
- Tanto o PEI como o PIT devem ser documentos abrangentes na medida em que devem incluir todas as áreas a trabalhar ou a discutir com os alunos/estudantes, pais e profissionais.

A utilização dos dois termos pode ser percebida como artificial, na medida em que o progresso do aluno é dinâmico e contínuo e não pode ser compartimentado. Contudo, caso os países não usem o exato termo “PIT”, então, a determinado momento do currículo, os profissionais necessitam de inserir objetivos relacionados com a transição que focalize a educação pós-secundária e a vida autónoma, num plano educativo.

Importa referir que o propósito de um PIT, e também o de um PEI, não é duplicar documentos, ou aumentar o número de tarefas administrativas dos profissionais. Pelo contrário, ambos os documentos devem ser usados para registar e para manter:

- Reflexões acerca da situação do aluno/estudante;
- Acordos conseguidos sobre os objetivos a atingir;
- Estratégias vocacionais estabelecidas;
- Uma perspetiva do progresso do aluno/estudante a qualquer momento, mesmo quando acontecem alterações quer educativos (ex. transitar para outra escola) quer geográficas (ex. a família mudar-se para outro local).

A figura seguinte, baseada nas discussões dos especialistas do projeto PIT, ilustra a relação entre estes dois instrumentos de trabalho. As principais características de um PIT são descritas e ilustradas mais detalhadamente nas seções seguintes deste documento.

A figura, em particular, e a espiral, realça o facto de que a transição é um processo dinâmico, construído no “tempo” em que o jovem é apoiado pelo desenvolvimento dos



dois documentos, PEI e PIT, (doc. Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006 ).

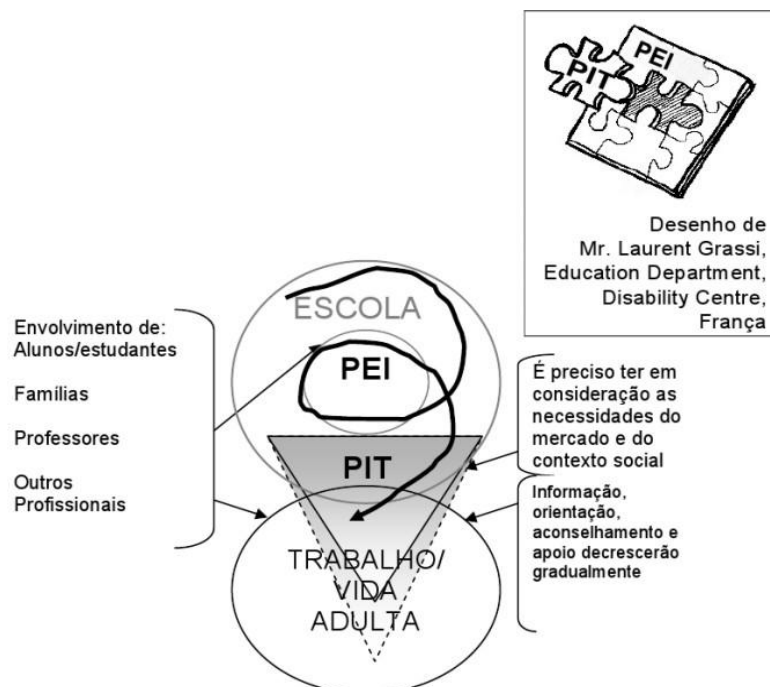


Figura 2 - Relação entre um PEI e um PIT (Planos Individuais de Transição – Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006).

### 3.5 – Intervenção e operacionalização

#### 3.5.1 – Princípios de orientação

Um planeamento eficaz da transição segue os princípios que estão de acordo com os objetivos da transição, respeitando as diferenças relacionadas com as características e valores das famílias. A transição é um processo que pode tomar mais ou menos tempo dependendo das necessidades e das possibilidades do indivíduo. São os seguintes, e cit.doc. Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006, os princípios orientadores básicos do planeamento de um PIT:

- A pessoa com necessidades especiais deve participar ativamente no planeamento do seu PIT;
- As famílias devem ser envolvidas;

- 
- O planeamento deve envolver a cooperação e a colaboração entre os intervenientes;
  - O planeamento deve ser flexível para responder às mudanças de valores e de experiências.

Os jovens com necessidades especiais devem ter todas as necessárias oportunidades e apoios para poderem participar no planeamento do seu próprio PIT, uma vez que são os principais interessados. Um PIT tem de garantir ao jovem o aconselhamento e o apoio de que necessita antes, durante e depois do período de transição. Também as famílias precisam de ser parceiros ativos como advogados e como apoiantes pelo que a situação familiar (valores culturais e recursos) deve ser tida em conta pelos profissionais.

O quadro que se segue sumaria as ações a incorporar no processo do PIT e a ser realizadas pelas partes envolvidas. Estas ações podem ser divididas, e cit doc. Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006, em três fases:

**Fase 1: Informação, Observação e Orientação**

Uma fase preparatória a ter lugar enquanto o PEI está a ser preparado. O objetivo é ajudar o jovem a escolher um trabalho e a encontrar um lugar de formação adequado.

**Fase 2: Formação e Qualificações**

Esta fase focaliza, essencialmente, as ações a desenvolver durante o processo de formação. Relativamente ao jovem, o objetivo é obter qualificações, competências e a correspondente certificação.

**Fase 3: Apropriação, Emprego e Acompanhamento**

Esta fase coloca o enfoque nos resultados pretendidos. Relativamente ao jovem, o objetivo é conseguir e manter um trabalho, beneficiar de uma vida de qualidade e garantir e manter a integração no emprego.

	<b>1. Informação, Observação e Orientação</b>	<b>2. Formação e Qualificações</b>	<b>3. Apropriação Emprego e Acompanhamento</b>
<b>Jovem</b>	<p>Receber informação</p> <p>Identificar pontos fortes, fracos e expressar desejos</p> <p>Adquirir experiência de trabalho para fazer a escolha final</p> <p>Participar na preparação e na assinatura do contrato</p>	<p>Passar pelo processo de aprendizagem e de formação de uma forma abrangente e com duração flexível.</p> <p>Avaliar o seu progresso na escola e no local de trabalho através de um feedback</p>	<p>Garantir um contrato de trabalho e um salário</p> <p>Ser bem sucedido durante o período de adaptação ao trabalho.</p> <p>Sentir-se aceite e pertencendo/fazendo parte de um grupo de colegas de trabalho</p> <p>Ter sucesso com a inclusão</p>
<b>Profissionais da Escola<sup>4</sup></b>	<p>Estar totalmente envolvida expressar expectativas</p> <p>Coordenar o processo</p> <p>Conhecer e avaliar as possibilidades do jovem</p> <p>Motivar, apoiar, orientar e preparar a família e o jovem</p> <p>Preparar um plano de formação</p> <p>Nomear uma pessoa de contacto</p> <p>Participar na preparação e na assinatura do contrato</p>	<p>Estar envolvida activamente e contribuir para um ambiente encorajante</p> <p>Coordenar o processo</p> <p>Criar um programa de formação</p> <p>Apoiar e tomar a cargo todas as ações necessárias relativamente ao mercado de trabalho, tais como a criação de contratos/relações com o mercado de trabalho</p> <p>Nomear uma pessoa de contacto (e substitui-la, se necessário)</p> <p>Avaliar esta fase</p>	<p>Apoiar o seu filho/filha respeitando a sua autonomia</p> <p>Coordenar o processo</p> <p>Assegurar a introdução no local de trabalho e manter o compromisso do empregador</p> <p>Garantir a orientação vocacional (emprego, serviços sociais, etc.)</p> <p>Nomear uma pessoa de contacto (e substitui-la, se necessário)</p>

<b>Profissionais dos serviços da comunidade<sup>5</sup></b>	Informar sobre as necessidades do mercado de trabalho (possibilidades de trabalho)	Apoiar o jovem e a escola na procura de oportunidades de formação	Procurar trabalho (papel de mediação)
<b>Empregadores<sup>6</sup></b>	Receber e dar informação  Permitir e apoiar curtos períodos de prática  Participar na preparação e na assinatura do contrato.	Oferecer oportunidades de formação  Participar na validação de competências	Oferecer um trabalho  Cooperar na avaliação

Quadro 1 - Papéis e tarefas a realizar pelas partes envolvidas no desenvolvimento das várias fases do PIT (Manual, Planos Individuais de Transição – Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006).

4 Professores, psicólogos, pedagogos, conselheiros de orientação vocacional, tutores/formadores, administradores.

5 Técnicos de serviço social, profissionais de saúde, representantes do mercado de trabalho e especialistas de diferentes agências. Os serviços sociais desempenham um importante papel e devem ser totalmente envolvidos.

6 Empregadores e especialistas dos serviços de emprego e outros serviços que ajudam a encontrar empregos.

### 3.5.2 - Características do PIT

O conteúdo e validação são as características fundamentais subjacentes a um PIT. De acordo com o Quadro 1, devem ser tidos em consideração, entre outros, os seguintes aspetos: (doc. Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006).

Competências a adquirir – implica fazer uma análise clara das possibilidades do jovem, avaliando as suas capacidades atuais, identificando os seus desejos e as suas expectativas, planeando e preparando com ele e com a sua família um consequente plano de carreira. Os jovens e as suas famílias devem estar informados sobre o conteúdo dos programas de formação vocacional.

Qualificações a obter – devem refletir os resultados atingidos pelo jovem, os quais devem ser considerados mesmo no caso de certificados “não formais” passados por centros educativos ou por centros de emprego.

---

Envolvimento de diferentes profissionais – o processo do PIT requer o envolvimento de todos os profissionais, das famílias e dos jovens (European Agency for Development in Special Needs Education, 2002 cit doc. Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006). As responsabilidades e os papéis devem ser clarificados, estabelecidos e aceites por todas as partes envolvidas. Durante o processo de desenvolvimento, de implementação e de avaliação do PIT, um profissional (por exemplo um conselheiro vocacional, um professor, etc.) deve atuar como pessoa de contacto.

Possibilidades e experiências de trabalho – implica preparar um jovem para uma situação real de trabalho e acompanhá-lo no local de trabalho, pelo menos, durante um determinado período de tempo. O jovem, a sua família e a pessoa de contacto devem estar conscientes das exigências do mercado de trabalho.

Validação do processo – todas as partes envolvidas (profissionais, jovens, famílias) devem participar na avaliação contínua do progresso e do desenvolvimento do jovem, o que assegurará e ajudará a monitorizar a qualidade do processo. A avaliação deve ser conduzida com carácter regular, como parte de um “contrato” entre o jovem e a pessoa de contacto. Devem ser considerados três níveis de validação, eles fazem parte das três fases acima descritas que a seguir se descrevem:

- Avaliação inicial – especialmente relacionada com as capacidades e expectativas do jovem. De acordo com Lerner (1998), cit doc. Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, (2006), avaliação significa “a recolha de informação para tomar uma decisão criteriosa sobre uma criança [o jovem] de forma a identificar os serviços especiais necessários para planear o ensino e para medir os progressos.

- Validação de objetivos e de ações – devem ser validadas todas as propostas de ação até que seja atingido o objetivo final e ser encontrado e garantido um emprego satisfatório, como se representa na figura abaixo.



Figura 3 - Validação de Objetivos e Ações (doc. Planos Individuais de Transição – Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006).

---

- Avaliação dos resultados atingidos – deve ser feita por todas as partes envolvidas ao longo de todo o processo. Devem ser tidos em atenção dois elementos:

1) O tempo necessário para que o jovem adquira informação e experiência em diferentes locais de trabalho e capacidades educativas para poder tomar decisões corretas;

2) O apoio ao plano de transição deve continuar, pelo menos, até que o primeiro emprego esteja garantido; porque encontrar um emprego é um parâmetro demasiado limitado para ser capaz de assegurar um acompanhamento adequado dos resultados. O acompanhamento implica que alguém (normalmente a pessoa de contacto) seja responsável pelo apoio ao jovem, durante o tempo necessário, após a sua transição para o trabalho.

A implementação prática dos aspetos e características acima descritos constituiu o enfoque das recomendações que se seguem.

### ***3.5.3 – Implementação do PIT***

#### ***3.5.3.1 - Recomendações Práticas***

As recomendações sugeridas devem ser entendidas tendo em conta o fim a que se destinam: isto é um “instrumento orientador”, para referência e reflexão de todos os envolvidos no desenvolvimento de um PIT, tendo em atenção os diferentes contextos educativos e sociais. As recomendações podem ser utilizadas como um modelo para o processo de implementação do PIT.

As recomendações constituem um conjunto de questões apresentadas de forma sequencial. Para efeitos destas recomendações assume-se que um PEI deve ser preparado pela escola para responder às necessidades dos alunos com necessidades educativas especiais durante a escolaridade obrigatória (doc. Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006). Assim, vejamos:

##### ***3.5.3.1.1 - Quando Começar***

É impossível fixar um momento preciso para todos os jovens em todos os países. Devem ser respeitadas as necessidades individuais dos jovens e os sistemas educativos. Contudo, os especialistas estão de acordo em que, o momento ideal para preparar tal

---

documento seria dois ou três anos antes da transição para o trabalho. Isto pode ajudar os jovens a evitar situações impossíveis, como por exemplo, decidir o que fazer no último ano de escolaridade, ou ver recusada a entrada na área de formação em que possa estar interessado ou confrontar-se com a falta da informação necessária para fazer uma escolha correta. Deve ser evitada a situação na qual o jovem segue, simplesmente, o que os adultos pensam que é melhor para ele.

#### ***3.5.3.1.1.1 - Proposta***

Flexibilidade: Encontrar o tempo certo para começar de uma forma flexível, com o acordo e a participação de todas as partes participantes, para que seja possível, mais tarde, decidir quem (pessoas e serviços) é responsável pela proposta, que serviços devem ser encontrados e que coordenação pode ser garantida.

#### ***3.5.3.1.2 - Como Prosseguir***

Durante a escolaridade obrigatória e antes do último ano, o professor, o jovem e sua família, o conselheiro e outros profissionais devem reunir-se, refletir e planejar o futuro do jovem. Esta clarificação conjunta da situação deve ser, cuidadosamente preparada, tendo em atenção diferentes passos-chave.

##### ***3.5.3.1.2.1 Propostas***

Organização de uma reunião em “mesa redonda”: incluindo todas as partes envolvidas no planeamento e no desenvolvimento do PIT do jovem com a finalidade de constituir uma equipa de orientação.

Organização de uma equipa de orientação: a equipa deve reunir-se, pelo menos, uma ou duas vezes por ano, dependendo da idade do jovem, o impacto das suas necessidades, os problemas que enfrenta, ou quaisquer outras circunstâncias.

Composição da equipa de orientação: o jovem e sua família são membros permanentes desta equipa, juntamente com o tutor do jovem e, entre outros profissionais, a pessoa de contacto nomeada.

---

Os membros da equipa de orientação devem atribuir responsabilidades de forma clara (por exemplo quem é responsável pelo quê, durante que período de tempo, de acordo com a legislação existente e/ou com as regras da escola, etc.).

Nomeação de uma pessoa de contacto: a pessoa nomeada deve, preferencialmente, manter-se ao longo de todo o processo, para que possa estar bem informada e acompanhar adequadamente o processo. A nomeação da pessoa de contacto deve ter em atenção o seu perfil pessoal e profissional. A nível pessoal deve manter bom contacto e boas relações com todas as partes. A nível profissional, espera-se que a pessoa de contacto:

- Detenha conhecimentos consistentes nos domínios da educação e da formação;
- Trabalhe no sentido de construir redes de trabalho entre empregadores, famílias, técnicos de serviço social, etc.;
- Procure empregos ou coopere com a pessoa da equipa responsável pela procura de locais de trabalho;
- Motive o jovem durante a fase de transição.

Papel da pessoa de contacto: o seu papel consiste em actuar como a pessoa de referência da equipa, contactar e envolver, sempre que necessário, profissionais externos e agir como moderador durante as reuniões da equipa. Deve, igualmente, manter contactos com a pessoa responsável da organização empregadora, antes e durante a colocação do jovem, e assegurar o acompanhamento no local de trabalho.

Garantir os recursos e os procedimentos financeiros necessários: é essencial clarificar e acordar sobre a estimativa de custos e de responsabilidades financeiras (quanto irá custar e quem irá pagar).

#### ***3.5.3.1.3 - Como Organizar a Primeira Reunião***

É preciso diferenciar a primeira reunião daquelas que se seguirão. A figura abaixo descreve o papel de cada uma das partes envolvidas na primeira reunião em “mesa redonda”.



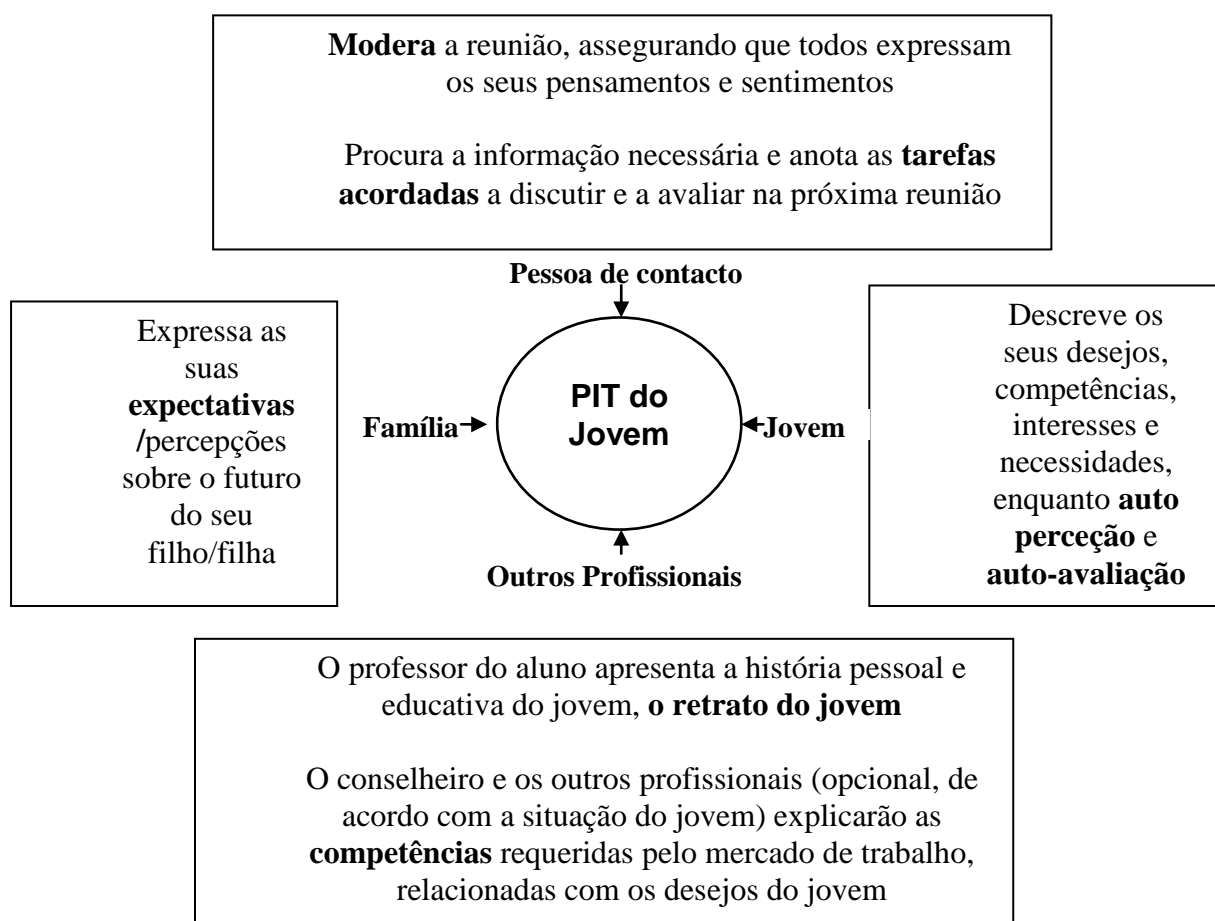


Figura 4 - Papel de cada uma das partes envolvidas na primeira reunião em “Mesa Redonda”. (doc. Planos Individuais de Transição – Apoiar a Transição da Escola para o Emprego, 2006).

### 3.5.3.1.3.1 – Propostas

O retrato do jovem: fornece informação pormenorizada sobre o passado do jovem e sobre as suas presentes capacidades. Este retrato, preparado por profissionais, deve ser discutido e analisado à luz da auto-percepção do jovem (e auto-avaliação) e também das expectativas da sua família (v. ilustração abaixo da autoria de Mr. Laurent Grassi in doc. Planos Individuais de Transição - Apoiar a Transição da Escola para o Emprego (2006).

É irrealista uma total convergência entre os pontos de vista de todos: contudo, a presença de muitas divergências constituirá uma fonte de conflito.

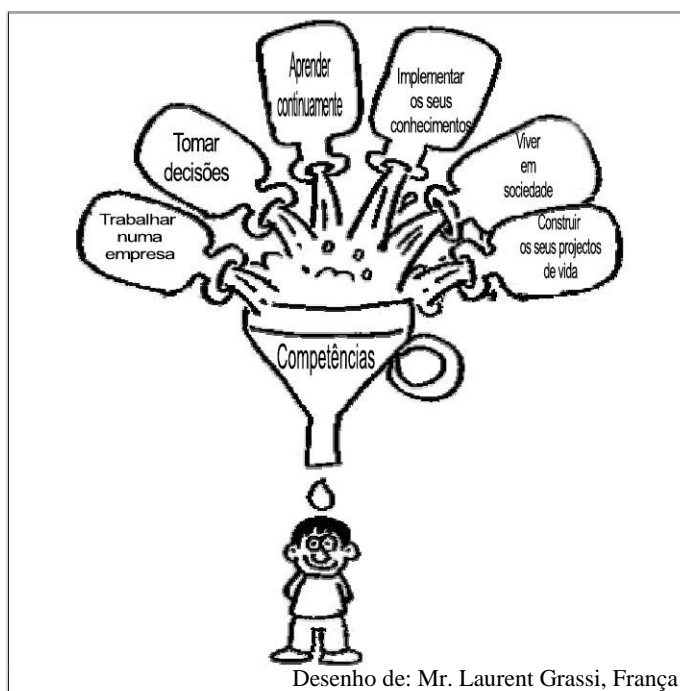
Competências: devem ser descritas em detalhe três áreas principais de igual importância:

- Competências Académicas: o currículo que o jovem segue na escola;

---

- Competências Vocacionais: aquisição dos conhecimentos e competências necessárias à realização de uma tarefa vocacional. Estas competências podem ser muito diferentes dependendo do emprego escolhido e relacionam-se diretamente com a experiência de trabalho;

- Competências Pessoais: as realizações individuais do jovem aos níveis pessoal e social. Estas competências são muito importantes, na medida em que servem de suporte à autonomia e à aquisição de competências por parte do jovem. Nelas se incluem competências emocionais e sociais (ser independente, seguir regras, ser pontual, etc.); competências pessoais (saber interagir com os outros, fazer apresentações, ser capaz de antecipar e de planear, etc.); competências físicas (relacionadas com competências motoras ou psicomotoras).



Acordos: Ao conseguir um acordo, o objetivo da primeira reunião é atingido e deve ser definido um plano de acção, com uma lista de tarefas a discutir e a avaliar numa segunda reunião. Em caso de desacordo torna-se necessária mais informação, reflexão e discussão. A pessoa de contacto deve encarregar-se de organizar uma segunda reunião, fornecendo a informação ou contatos necessários de forma a preparar o plano de acção correspondente.

---

---

**PARTE II**  
**ESTUDO EMPÍRICO**

---

---

## **CAPÍTULO 4**

---

## 4 – Metodologia de Investigação

O presente trabalho apresenta uma abordagem de investigação qualitativa, uma vez que este tipo de investigação dá maior ênfase à descrição e à compreensão dos fenómenos sociais através da interpretação do seu sentido, na realidade onde se inserem.

### *4.1 - Porquê uma abordagem qualitativa?*

Uma pesquisa implica sempre um olhar singular sobre determinada realidade a partir de experiências pessoais. Implica também opções que têm de ser tomadas para abrir caminhos, nomeadamente a definição do objeto de estudo assim como a opção metodológica que são tão importantes como o produto final da pesquisa.

Assim, optou-se por uma orientação qualitativa pois não se pretende quantificar fenómenos mas compreendê-los a partir da análise dos discursos dos sujeitos. Nesta perspetiva, é um trabalho crítico que procura perceber as perceções dos Professores de Educação Especial que desenvolvem trabalho em contexto de Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e surdocegueira congénita (UAEM). Tendo em conta os objetivos deste estudo, a abordagem qualitativa parece a mais adequada por permitir identificar a criação de significados pelos atores (Léssard-Herbert e *al.*, 1990). Uma abordagem deste tipo facilita também a existência de um espaço comunicacional, rico em interações, entre investigador e participantes da investigação, a partir dos discursos produzidos pelos sujeitos que a situação da entrevista proporciona.

Uma abordagem qualitativa apresenta-se como alternativa ao distanciamento entre investigador e sujeitos da pesquisa, tal como acontece nas investigações de carácter positivista. Considerando que a “investigação positivista ou quantitativa” também analisa qualidades nos seus objetos de estudo é necessário esclarecer o que a diferencia da “investigação qualitativa ou fenomenológica”. A diferença fundamental é que enquanto a “investigação qualitativa ou fenomenológica” examina o mundo como é experienciado, compreendendo o comportamento humano a partir do que a pessoa ou grupo de pessoas pensam sobre a realidade, a “investigação quantitativa ou positivista” busca factos ou causas dos fenómenos sociais tendo pouca consideração pelos estados subjetivos individuais. E se a orientação positivista faz uma abordagem macro, a fenomenológica ou

---

qualitativa faz uma abordagem micro porque acredita que é possível conhecer a realidade social a partir de contextos menores e descobrir os significados inerentes ao próprio indivíduo. Reside na interpretação da realidade social pois, as visões diferentes sobre essa realidade, Percepções dos Professores de Educação Especial que desenvolvem trabalho em contexto de Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e surdocegueira congénita (UAEM), podem levar a um mosaico alargado de paradigmas/perspetivas de investigação. Pode-se dizer que este paradigma se centra no modo como os indivíduos atribuem sentido à sua realidade subjetiva, não na sua individualidade mas na globalidade do seu contexto de vida, neste caso, profissional. Por isso, esta opção permite conhecer e compreender as percepções que os entrevistados têm sobre o novo paradigma de educação dos alunos com multideficiência em contexto de UAEM e o processo de transição para a Vida Adulta, considerando-os como um todo e não como variáveis isoladas, fazendo registos dos discursos, atitudes e emoções, reveladores de situações vivenciadas.

O estudo qualitativo permite, pois, uma flexibilidade que se traduz num maior aprofundamento e detalhe de dados que buscam, essencialmente, os significados das realidades sociais que os sujeitos constroem intencionalmente ou não.

#### ***4.2 – Instrumento de pesquisa: entrevista semi-estruturada***

Não sendo um instrumento fácil de conduzir pois, requer algum treino, optou-se pela entrevista por considerá-la a mais adequada aos pressupostos deste trabalho, além de permitir aos entrevistados grande margem de liberdade para falarem das suas vivências como professores de alunos Multideficientes e revelarem as suas opiniões.

Sendo este um meio que permite chegar mais facilmente aquilo que está subentendido, constituiu uma possibilidade para atingir os objetivos deste trabalho pois, a partir de um guião semi-estruturado, este procedimento permitiu utilizar os mesmos referenciais para todos os entrevistados e, simultaneamente, ter em conta as diversas especificidades. O recurso à entrevista semi-estruturada favoreceu a tomada de consciência das vivências dos professores relativamente ao ensino dos alunos Multideficientes e permitiu “expressar os seus sentimentos e os seus interesses sem receio de estarem a ser manipulados pelo entrevistador” (Lessard-Hebert e *al.* 1990: 163). Com as entrevistas

---

privilegiou-se a comunicação e o olhar reflexivo para atribuir sentidos às palavras e ações mas sempre com o distanciamento necessário para que o discurso da entrevistadora não se confundisse com o dos entrevistados. A melhor forma para atravessar o pensamento é a interação face a face. Daí que se privilegiasse o encontro com as pessoas, para conhecer melhor a realidade a investigar. Tendo em conta as diferentes subjetividades, foi necessário prestar muita atenção às hesitações, aos gestos e às expressões faciais pois, entrevistar alguém não deve consistir num mero jogo de perguntas e respostas. Por isso, foram solicitados exemplos e opiniões a fim de clarificar os referenciais utilizados a fim de que as entrevistas constituíssem, também, momentos de reflexão para os entrevistados.

#### ***4.3 - Definição do Problema***

A par do progresso e das alterações que ocorreram e ocorrem na sociedade, a Educação tem-se desenvolvido e constituído num sistema estruturado de leis, instituições, programas, métodos e sistemas de avaliação tendo como filosofia de base a Inclusão.

A aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em que o direito à diferença foi consagrado como um princípio organizativo do sistema, pretendeu promover uma igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar, tornando o sistema Educativo mais abrangente, defendendo o ideal “Todos diferentes, todos iguais”.

O Sistema Educativo de Portugal, ao pretender abranger todos os alunos independentemente das suas características, físicas, cognitivas, sociais, económicas, promulgou o Decreto-Lei 319 em vinte e três de Agosto de 1991, que vigorou ao longo de dezassete anos tendo sido revogado e substituído pelo Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, que é o que vigora neste momento em Portugal.

O Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, que tem como objetivo “promover a igualdade de oportunidades, valorizar a educação e promover a melhoria da qualidade do ensino (...)” através de “(...) um sistema de educação flexível, pautado por uma política global integrada, que permita responder à diversidade de características e necessidades de todos os alunos que implicam a inclusão das crianças e jovens com necessidades educativas especiais no quadro de uma política de qualidade orientada para o sucesso educativo de todos os alunos.”

---

Ao longo da história da educação, um dos problemas que se denotava era a mudança e falta de preparação no processo escola / pós-escolar. Esta problemática acentuou-se a partir do momento que se preconizou uma “Escola para Todos”, uma vez que também eram incluídos neste processo, os alunos com necessidades educativas especiais. (Vieira, 1994)

O Decreto-Lei 3/2008 e como já foi amplamente apresentado por nós, contempla a transição para a vida pós-escolar no seu artigo 14º:

“1 — Sempre que o aluno apresente necessidades educativas especiais de carácter permanente que o impeçam de adquirir as aprendizagens e competências definidas no currículo deve a escola complementar o programa educativo individual com um plano individual de transição destinado a promover a transição para a vida pós escolar e, sempre que possível, para o exercício de uma atividade profissional com adequada inserção social, familiar ou numa instituição de carácter ocupacional. (...)”

No ponto número 3 do mesmo artigo reforça-se ainda que:

“No sentido de preparar a transição do jovem para a vida pós-escolar, o plano individual de transição deve promover a capacitação e a aquisição de competências sociais necessárias à inserção familiar e comunitária”

Assume-se assim, atendendo ao enquadramento legal, a necessidade de construção de um projeto de vida para os alunos com necessidades educativas especiais. Mas este projeto de vida, segundo vários autores (Brown, 1989; Vieira & Pereira, 1994; Rodrigues, 2001) para conseguir resultados positivos necessita de ser inclusivo, ativo, contextualizado, transdisciplinar e enquadrado no projeto educativo da Escola, sendo indispensável também o apoio por parte da sociedade.

Tendo em conta estes pressupostos, pretendemos avaliar a perceção e entendimento relativamente à eficácia da conceção dos Programas Individuais de Transição em populações com graves problemas, isto é, determinar um conjunto de questões de partida para uma investigação que segundo Flick (2004) se abre e como num processo de “bola de neve”, entrelaça-se com outras questões. A saber:

Os Programas Individuais de Transição para a vida pós escolar para jovens com multideficiência produzem na prática efetiva da vida futura dos destinatários os efeitos pretendidos aquando da sua conceção três anos antes do fim da escolaridade obrigatória?



---

No binómio escola/deficiência - entidade empregadora/sociedade qual ou quais os maiores constrangimentos que se deparam na realização destas medidas?

Qual o grau de sucesso último destes programas, entendido aqui como uma colocação futura compensada financeiramente ou remunerada à semelhança da demais força ativa e produtiva?

Na impossibilidade de, neste Projeto poder responder com satisfação a este conjunto de questões, situar-nos-emos, como referido, sobretudo nos Programas Individuais de Transição e os seus destinatários enquanto alunos com Multideficiência e respetivas perceções dos professores de Educação Especial, relativamente à sua implementação.

Tendo em conta a escassez de investigações realizadas sobre este tema, a Transição para a vida pós-escolar de jovens multideficientes, nomeadamente a implementação e sucesso dos programas Individuais de Transição, esperamos contribuir para alguns esclarecimentos e futuras práticas mais assertivas, tendo em conta os jovens Multideficientes e a sua transição para a vida pós-escolar.

#### ***4.4 - Definição de Objetivos***

Segundo a Conferencia de Salamanca de 1994, o processo ensino/aprendizagem deve orientar-se por princípios de igualdade de oportunidades sociais e educativas, definindo para isso programas educativos que tenham em conta as características, interesses, capacidades e necessidades de todas as crianças.

Com base na Educação Inclusiva, todas as crianças deverão aprender juntas, devendo para isso a escola adaptar-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, possibilitando desta forma um adequado nível de educação para todos.

A estruturação das atividades com base num currículo funcional permite aos alunos com necessidades educativas especiais um maior grau de participação e verdadeiras oportunidades de aprendizagem, preparando os alunos “para a vida” (Brown, 1989).

A transição para a vida pós-escolar de jovens com necessidades educativas especiais, são processos sinuosos e difíceis, para os próprios, para as suas famílias e para os profissionais que apoiam este processo. Neste seguimento e com base no problema/problemas em estudo, propomo-nos estudar, pesquisar e atingir se possível alguns objetivos:

- 
1. Identificar as alterações e/ou mudanças na concepção, desenvolvimento e implementação do processo de transição para a vida pós escolar (de jovens com Multideficiência), tendo por equação o Decreto-Lei 319/91 e o Decreto-Lei 3/2008
  2. Identificar as medidas e procedimentos necessários ao sucesso da concretização de um Programa Individual de Transição para jovens com Multideficiência.
  3. Conhecer as percepções dos Professores de Educação Especial que desenvolvem trabalho em contexto de Unidade de Apoio Especializado para a Educação de Alunos com Multideficiência e surdocegueira congénita (UAEM) relativamente à importância dos Programas Individuais de Transição para esta população.
  4. Conhecer as percepções dos Professores de Educação Especial que desenvolvem trabalho em contexto de UAEM relativamente à eficácia e consequência na vida pós escolar dos Programas Individuais de Transição para esta população.

#### ***4.5 - Opções metodológicas***

##### ***4.5.1- Opções metodológicas e procedimentos de investigação***

Definimos o nosso trabalho como um estudo descritivo de natureza exploratória, onde explorámos a temática em estudo realizando um levantamento de problemas e consequente abertura de um campo de análise.

Depois de uma revisão da literatura e preparação do nosso estudo que visa conhecer e analisar as percepções dos professores de Educação Especial relativamente à implementação dos Programas Individuais de Transição em alunos com multideficiência, tornou-se pertinente recolher dados de natureza descritiva.

Na caracterização das metodologias de investigação qualitativa encontramos elementos suficientes para justificarem a opção pela entrevista semi-estruturada. Segundo Bogdan & BiKlen (1994), ao optar por imagens em vez de números as respostas dos entrevistados não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis mas sim como perspetivas dos sujeitos e compreensão dos seus comportamentos.

Ao optar pelas entrevistas semi-estruturadas permite-nos ir ao encontro das práticas e acontecimentos com os quais os sujeitos entrevistados se deparam tendo em conta “ os seus

---

sistemas de valores, as suas referências normativas, as suas interpretações, as leituras que fazem das próprias experiências “ Quivy & Campenhoudt (1992: 193)

Para que as informações obtidas e os objetivos a atingir sejam pertinentes ao estudo, concebemos um Guião de entrevista direcionado a sujeitos considerados de informantes-chave, nomeadamente: um representante da Direção de um Agrupamento; um Responsável do Grupo de Educação Especial e um Professor de Educação Especial pertencente à equipe de Multideficiência de uma UEAM.

Após a autorização por parte do Agrupamento de Escolas da cidade do Porto, com uma UAEM a funcionar desde 2005, então com a denominação de Sala de Apoio Permanente, através dos Protocolos para a realização das entrevistas (Anexo 1), contactamos o Agrupamento para aferir os procedimentos relativos à realização das entrevistas.

As entrevistas calendarizam-se em função da disponibilidade dos intervenientes.

Antes do início das entrevistas, houve um diálogo prévio, onde os entrevistados são informados acerca dos objetivos do estudo, a sua pertinência, também como do anonimato e confidencialidade das suas declarações.

Ao longo das entrevistas ouvimos atentamente os entrevistados facilitando a sua livre expressão, conduzindo-os através do guião da entrevista.

As entrevistas são gravadas com a autorização prévia de todos os entrevistados.

Posteriormente com o objetivo de analisar o seu conteúdo, as entrevistas são transcritas, conservando-se o máximo de informações linguísticas e paralinguísticas (prosódia, aspetos supra-segmentais) como refere Bardin (1995).

Depois de analisarmos cada resposta “retalhando” o texto segundo o sentido colocado, honestidade da resposta, objetividade e pertinência, transcrevemos para um quadro de análise que será posteriormente analisado.

#### ***4.6 – Caracterização da amostra***

Com este nosso estudo, como já apresentado, pretendemos conhecer as perceções de professores de Educação Especial envolvidos no processo de transição para a vida pós escolar de jovens com Multideficiência, de um Agrupamento da cidade do Porto.

O Agrupamento da população alvo a entrevistar, fundado em 1994, caracteriza-se como um Agrupamento seguidor de uma filosofia de escola inclusiva. Situa-se numa zona urbana com um tecido social diversificado uma vez que está próximo de bairros sociais e de zonas habitacionais média alta. Um Agrupamento com respostas organizadas para o ensino regular, cursos profissionais e para grupos de população especiais, como Multideficiência., Surdos e Intervenção Precoce.

Assim e atendendo ao desiderato a atingir, elencamos e/ou elegemos como nossa amostra:

- Professor de Educação Especial a trabalhar numa Unidade de Multideficiência (A)
- Responsável do Grupo de Educação Especial (B)
- Representante da Direção de um Agrupamento (C)

	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>
Sexo	Masculino	Feminino	Masculino
Tempo de serviço	9 anos	32 anos	29 anos
Tempo de serviço em Educação Especial	5 anos	25 anos	26 anos
Especializações / Formação adicional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especialização em NEE Cognitivo, Motor</li> <li>• Bolseiro de investigação em Ciências da Educação na Universidade de Aveiro</li> </ul>	Especialização em NEE surdez/ deficiência auditiva	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mestrado em educação especial – surdos</li> <li>• Especialização em NEE cognitivo, motor</li> <li>• Pós graduação em Multideficiência e surdocegueira</li> <li>• Pós graduação em dificuldades de aprendizagem</li> </ul>
Prática no domínio das UEAM	Sim	Não direta Retaguarda	Não direta Retaguarda

Quadro2 - Caracterização dos entrevistados

---

#### 4.6.1 - Caracterização do instrumento de recolha de informação

Face ao problema e à definição de objetivos já referidos, pretendemos compreender, analisar e interpretar uma realidade, tendo por base a experiência, conhecimentos e pontos de vista de um:

- Professor de Educação Especial a trabalhar numa Unidade de Multideficiência,
- Responsável do Grupo de Educação Especial;
- Representante da Direção de um Agrupamento.

Optámos pela técnica da entrevista semi-estruturada uma vez que permite retirar “informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” e por se caracterizar “por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e uma fraca diretividade por parte daquele” (Quivy, 1992:193)

Tendo um carácter informal, a entrevista semi-estruturada permite uma maior abertura, possibilitando interpretações sobre acontecimentos, experiências, memórias e práticas. Este método procura ainda que os diversos participantes respondam às perguntas orientados por um “guião com tópicos principais do tema a abordar. As questões não obedecem a uma ordem preestabelecida. Neste caso é mais valorizada a riqueza da informação do que a possibilidade de a estandardizar.” (Monteiro, 1995:72)

O desenvolvimento da entrevista vai-se adaptando ao entrevistado tentando-se manter um elevado grau de abertura e exploração das questões temáticas para aprofundamento onde “*se espera que el entrevistado responda a ellas libremente*” (Flick, 2004:106)

Através da entrevista semi-estruturada apesar de não poder haver uma ordem rígida das questões, todas elas deverão ser abordadas, não se fechando por conseguinte a possibilidade de introdução de novas questões. (Quivy & Campenhoudt (1992), Ghiglione, R & Matalon, B (1993))

Este método parece-nos pertinente, uma vez que possibilita uma maior liberdade para o entrevistado e permite uma recolha de informação e representações dos mesmos mais fidedigna fornecendo assim pistas para a caracterização do projeto em estudo, como também, conhecer, sob alguns aspetos os intervenientes no processo.

---

#### 4.6.2- Definição das categorias e guião da entrevista

Para a elaboração do guião da entrevista, ou seja “um roteiro que guia a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos” (Ludke; André, 1986:36) temos em atenção os apontamentos de Flick (2004): a especificidade (questões relacionadas com a temática em estudo); a amplitude (questões que abordem o problema e objetivos do estudo); o tema e o contexto pessoal (questões relacionadas com o problema em estudo e o contexto pessoal onde o entrevistado está inserido).

A entrevista tem como guião uma estrutura de cinco categorias: Legitimação da entrevista e motivação; Processo de transição para a vida pós-escolar tendo por equação o Decreto-Lei. 319/91 e o Decreto-Lei. 3/2008; Conceção e execução do Programa Individual de Transição de jovens com Multideficiência; A vida pós-escolar dos jovens com Multideficiência; Expectativas e sugestões para o futuro. (Anexo 2)

As questões propostas num único guião de entrevista são direcionadas aos três entrevistados, mesmo apesar, destes assumirem cargos e funções distintas, todos eles possuem uma forte base de trabalho relacionada com a Educação Especial. As entrevistas baseiam-se em questões que se apresentam como indicadores para o seguimento da entrevista, mas a verdadeira intenção é dar a possibilidade dos sujeitos falarem livremente, tendo sempre como tema a problemática em estudo.

Categorias	Formulário de Perguntas
A Legitimação da entrevista e motivação	1- Informação ao entrevistado de forma global sobre o estudo em curso e seus objetivos. 2- Assegurarmos o carácter confidencial e anónimo das informações prestadas 3- Formação dos entrevistados, tempo de serviço, especialização, atividade profissional desenvolvidas, formação adicional, prática na EE, prática no domínio das UEAM
B Processo de Transição para a vida pós-escolar tendo por equação o DL 319/91 e o	4- Quais são as principais alterações que identifica no processo de Transição para a vida

DL 3/2008	<p>pós-escolar tendo em conta o DL 319/91 e 3/2008?</p> <p>5- Considera que a Legislação em geral (educação/trabalho) torna-se facilitadora para o processo de transição para a vida pós escolar de jovens multideficientes?</p>
<p>C</p> <p>Conceção e execução do Programa Individual de Transição de jovens com Multideficiência</p>	<p>6- O que entende ou que definição faz de um Programa Individual de Transição para jovens multideficientes atendendo à sua finalidade última?</p> <p>7- Que critérios (idade, tipo de deficiência, utiliza para o encaminhamento de jovens multideficientes?</p> <p>8- Que medidas e procedimentos são necessários para a concretização dos Programas Individuais de Transição?</p> <p>9- Quais são as principais dificuldades/constrangimentos que encontra a nível de Escola, outras entidades (CRI, CAO) e Sociedade?</p> <p>10- Em que medida justifica a necessidade da organização de um PIT três anos do final da escolaridade obrigatória?</p> <p>11- Os intervenientes e parceiros na elaboração do PIT são os necessários ao estabelecimento de um programa com sucesso? Ou que sugestões daria de outros grupos ou instituições profissionais para participação?</p> <p>12- Qual o grau de sucesso dos Programas Individuais de Transição, para os jovens com multideficiência?</p>
<p>D</p> <p>A vida pós-escolar dos jovens com Multideficiência</p>	<p>13- Considera importante a conceção de um Programa Individual de Transição para um</p>

---

	<p>jovem com multideficiência, tendo em conta a pertinência para a prática efetiva da sua vida pós escolar?</p> <p>14- Pensa que a Sociedade consegue dar resposta a este grupo específico, relativamente à sua vida pós-escolar?</p> <p>15- As saídas profissionais ou propostas de encaminhamentos que têm existido têm sido adequadas aos jovens atendidos?</p> <p>16- O que gostaria que acontecesse no final da escolaridade obrigatória?</p>
E Expectativas e sugestões para o futuro	<p>17- Concorda com a Legislação em vigor relativamente aos Programas individuais de Transição para os jovens com multideficiência?</p> <p>18- O que sugere para melhorar a conceção dos Programas Individuais de Transição como forma de preparação para a vida pós-escolar dos jovens multideficientes?</p>

Quadro 3 - Guião da Entrevista Semi-Estruturada



---

---

## **CAPÍTULO 5**

---

## 5 – Apresentação, análise e interpretação dos resultados

### 5.1 – Apresentação dos resultados por categorias

A transcrição das entrevistas (Anexo 3) constitui o *corpus* de análise do nosso trabalho, como refere Vala (1986), para designar o material que será submetido à análise de conteúdo.

Após uma leitura exaustiva das entrevistas tendo sido considerada toda a informação tanto linguística como paralinguística, procedemos a uma análise linha a linha na procura de relações semânticas num processo de “triangulação” de perspectivas que assentaram na conexão e relacionamento dos dados essenciais e pertinentes das três entrevistas (Flick, 2004). Desta forma encontramos os parâmetros de evidências (citações textuais das entrevistas) que posteriormente foram organizados através de quadros de referência, como se pode visualizar a seguir.

#### **Categoria B - Processo de Transição para a vida pós-escolar tendo por equação o Decreto-Lei 319/91 e o Decreto-Lei 3/2008**

Pergunta	
- 4- Quais são as principais alterações que identifica no processo de Transição para a vida pós escolar tendo em conta o Decreto-Lei 319/91 e 3/2008?	
Entrevistados	Parâmetros de evidências das entrevistas
A	<i>“conhecendo o 319, o encaminhamento que era feito, era muito ténue” “ não se tratava de um cariz, ao fim ao cabo de exigência que se pretendia com isso. Acho que o 3/2008 trouxe alguma seriedade ao processo e com a seriedade vieram também mais exigências”</i> <i>“Acho que o Decreto 3/2008, veio dar mais respostas neste âmbito da transição para a vida pós escolar”</i>
B	<i>“O 3/2008, em princípio, é um documento bem elaborado e no que diz respeito ao PIT está bem pensado e bem elaborado, ou seja em relação à existência de uma equipa multidisciplinar de avaliação, em relação ao encaminhamento para a vida ativa, a busca da área vocacional, teoricamente</i>

	<i>está bem organizado. Pode-se dizer que inclui todos os agentes que precisaríamos para elaborar um Programa para a vida ativa, teoricamente”</i> <i>“Comparando com o 319, parece-me muito mais bem concebido”</i>
C	<i>“O 319/91 falava de uma denominada transição para a vida ativa, mais como uma aspiração do que propriamente como uma concretização, uma efetivação, era mais como um projeto, uma ideia”</i> <i>“o 3/2008 é fruto da evolução natural que houve, já aponta para de facto medidas de concretização (...) isto não é uma aspiração, mas sim pode ser uma realidade, deve ser e tem de ser, porque a vida destas crianças não acaba finda a escolaridade obrigatória<sup>7</sup>”</i>

Quadro 4 - Parâmetros de evidências da pergunta nº 4 do guião de entrevista

Pergunta	
5- Considera que a Legislação em geral (educação/trabalho) torna-se facilitadora para o processo de transição para a vida pós escolar de jovens multideficientes?	
Referência	Parâmetros de evidências das entrevistas
A	<i>“Eu acho que a legislação poderá estar um pouco do lado de quem emprega. (... ) acho que não é uma questão de legislação, acho que é uma questão de mentalidade que é preciso mudar e isso passa por formação ao nível natural com as pessoas. Acho que há pessoas que não conseguem trabalhar para já, com pessoas com este tipo de Handicap.”</i>
B	<i>“A legislação sim, porque não só o 3/2008 diz exatamente isso, como relativamente à Sociedade e Trabalho. Embora não seja tão abrangente quanto isso, mas permite (...) há uma cota de permissão e até de incentivo ao emprego de jovens com deficiência”</i>
C	<i>“Em termos de legislação, considero. Em termos normativos (...) até o próprio normativo de trabalho é facilitador disso, porque até cria incentivos a quem emprega deficientes”</i> <i>“Só que isso é a legislação, a realidade é outra”</i> <i>“temos legislação, agora temos é de fazer um caminho do ponto de vista comunidade e sociedade, para que aqui se possa efetivar essa legislação”</i>

Quadro 5 - Parâmetros de evidências da pergunta nº 5 do guião de entrevista

<sup>7</sup> Para todos os entrevistados, escolaridade obrigatória, entenda-se 9º ano de escolaridade

**Categoria C - Conceção e execução do Programa Individual de Transição de jovens com Multideficiência**

<b>Pergunta</b>	
6- O que entende ou que definição faz de um Programa Individual de Transição para jovens multideficientes atendendo à sua finalidade última?	
<b>Referência</b>	<b>Parâmetros de evidências das entrevistas</b>
A	<p><i>“eu quero dizer isto, não como um fim em si, mas antes como um processo”</i></p> <p><i>“tentá-los posicionar em várias valências ao mesmo tempo, até que se perceba de facto qual é a sua grande vocação”</i></p>
B	<p><i>“será um processo que tem de ter um período que será de três anos antes do fim da escolaridade obrigatória. Primeiro, permite encontrar uma área vocacional, depois a colocação em estágios ou outro tipo de intervenções de forma a que os jovens com deficiência possam ser integrados no mercado de trabalho”</i></p> <p><i>“e fazer dele alguém útil à sociedade e útil para si mesmo”</i></p>
C	<p><i>“Um PIT, em abstrato, será o programar da vida, um projeto de vida de uma criança que ainda está na escola”</i></p> <p><i>“a finalidade última é sempre o emprego”</i> <i>“não sendo um emprego, que se traduza em alguma ocupação que possa ser remunerada”</i></p>

Quadro 6 - Parâmetros de evidências da pergunta nº 6

<b>Pergunta</b>	
7- Que critérios (idade, tipo de deficiência, utiliza para o encaminhamento de jovens multideficientes?	
<b>Referência</b>	<b>Parâmetros de evidências das entrevistas</b>
A	<p><i>“Acho que não é só um critério, são vários ao mesmo tempo”</i></p> <p><i>“Acho que o principal de facto é as apetências e competências que eles têm, o que é que eles gostam mais de fazer, acho que este será o principal critério. E claro, o futuro, tanto pessoal, como em última instância, o profissional do indivíduo”</i></p>
B	<p><i>“eu não sou a pessoa mais certa para responder a isso”</i></p> <p><i>“a idade será o fim da escolaridade obrigatória, os últimos três anos, mas isto é relativo”</i> <i>“portanto não é aos dezasseis anos que em princípio, acontece, poderá ser mais tarde”</i></p>

	<i>“O ano de referência da escolaridade, as competências que já consegue trabalhar em tempo real, a forma como já está preparado para isso”</i>
C	<i>“Normalmente o que está na lei, que são três anos antes do fim da escolaridade obrigatória”</i> <i>“a idade etária será sempre acima dos quinze anos”</i>

Quadro 7 - Parâmetros de evidências da pergunta nº 7 do guião de entrevista

Pergunta	
8- Que medidas e procedimentos são necessários para a concretização dos Programas Individuais de Transição?	
Referência	Parâmetros de evidências das entrevistas
A	<i>“cada caso é um caso e depende muito.”</i> <i>“é necessário elaborar metas a atingir, baseando-se sempre no registo sócio-biográfico da pessoa”</i> <i>“devemos sempre conhecer a pessoa, as suas apetências, as suas dificuldades e partir daí para a construção, elaborar medidas específicas, com uma série de potenciais empregadores, potenciais locais, para onde poderá ir”</i> <i>“implica muitos contactos com muita gente, inclusive formar protocolos”</i> <i>“implica uma calendarização que será sempre a longo prazo”</i>
B	<i>“Bastantes, porque é preciso encontrar uma série de parcerias para permitir o processo de transição”</i> <i>“os professores de Educação Especial, estes procuram as áreas vocacionais”</i> <i>“é preciso parcerias com uma equipa de avaliação exterior (...) é preciso parcerias com a psicóloga, é preciso parcerias com locais onde eles possam de facto terem prática e aí fazer os tais pequenos estágios de forma a se verificar qual é a área mais funcional, mais vocacional”</i>
C	<i>“não estou muito em condições para responder a esta pergunta objetivamente”</i>

Quadro 8 - Parâmetros de evidências da pergunta nº 8 do guião de entrevista

Pergunta	
9- Quais são as principais dificuldades/constrangimentos que encontra a nível de Escola, outras entidades (CRI, CAO) e Sociedade?	
Referência	Parâmetros de evidências das entrevistas
A	<p><u>Escola</u></p> <p><i>“a nível de escola, passa por situações de sala de aula, onde nós por vezes gostávamos de mais horas para dar assessoria, em outro tipo de atividades mais práticas”</i></p> <p><i>“as Escolas não estão preparadas para receber alunos dentro desta problemática, não quer dizer que não estejam preparadas em termos de infra-estruturas, com Unidades para receber os alunos, mas sim em situações de sala de aula, acho que não. E isto passa por formação docente”</i></p> <p><u>Entidades</u></p> <p><i>“O CRI (...) relativamente ao PIT, os apoios são francamente precários, apesar das medidas de apoio estarem previstas”</i></p> <p><i>“não é problema do CRI, o CRI já faz muito, é problema do número de verbas que existem atribuídas para a Educação Especial”</i></p> <p><i>“o apoio que o CRI dá, passa por ser mais imediato e não tanto a longo prazo”</i></p> <p><i>“O PIT praticamente é uma miragem para eles (...) e para nós professores, (...) não de uma forma geral (...) nós próprios encaramos um pouco isso: “é preciso fazer este ano, mas vamos pensar mais nesse assunto para o ano” (...)”</i></p> <p><u>Sociedade</u></p> <p><i>“Na sociedade há muitos preconceitos, muitas representações sobre a criança deficiente, multideficiente. Acho que isso não se muda de um dia para o outro, nem numa geração”</i></p>
B	<p><u>Escola</u></p> <p><i>“As Escolas que apresentam ser Escolas de Inclusão, não estão dotadas de equipamentos e espaços” “ainda temos Escolas muito estereotipadas que não permitem que se ponham em prática algumas práticas pedagógicas que sejam viradas para a utilidade, ou seja, que sejam viradas para a busca da funcionalidade”</i></p> <p><i>“eu acho que isto é uma questão das pessoas que estão na Escola,</i></p>

	<p><i>mas que não estão dentro da dinâmica da Unidade e vêem sempre estes meninos como meninos deficientes” . “Não é fácil dentro da Escola conseguir esta vontade de colaborar”</i></p> <p><i>“A questão dos docentes por exemplo quando nós temos a atribuição de determinadas horas da Unidade nas aulas de turma. Mesmo sendo em áreas de Expressões, ou em áreas de mais interesse para o jovem, muitas vezes nós não conseguimos”</i></p> <p><u>Entidades</u></p> <p><i>“Nós conseguimos com o CRI, mas num tempo limitadíssimo. O CRI tem sempre e cada vez menos tempo para estar nas Escolas” “Desde o constrangimento básico, o financeiro, o temporal”</i></p> <p><i>“ao nível dos CAOs, é muito difícil arranjar uma avaliação”</i></p> <p><i>“Os CAOs não dão resposta para todos os meninos”</i></p> <p><u>Sociedade</u></p> <p><i>“continuamos a vê-los com o estigma de coitadinhos, que são diferentes. Há poucos empresários, poucas empresas, poucos locais de trabalho que tenham um jovem destes lá a desenvolver uma atividade”</i></p>
C	<p><u>Escola</u></p> <p><i>“a Escola, se nós eventualmente aqui dentro pudéssemos ter outro tipo de atividades ou de espaços” “mas isso não podemos ter” “A legislação até favorece, mas a outra dificuldade, é de facto o dinheiro, há falta de dinheiro para estas situações”</i></p> <p><u>Sociedade</u></p> <p><i>“Mas a grande dificuldade disto tudo (...) continua a ser de facto, o impacto do nosso trabalho lá fora, da maneira como ele é entendido”</i></p> <p><i>“o PIT tem como fim último, o mercado de trabalho e nós deparamo-nos aqui com duas plataformas a nível social de aceitação” “até aceitam o miúdo naquela primeira fase de aquisição de competências” “Quando esta fase acaba, o que é que o miúdo vai fazer a seguir? Quem é que o vai aceitar?”</i></p>

Quadro 9- Parâmetros de evidências da pergunta nº 9 do guião de entrevista

Pergunta	
10- Em que medida justifica a necessidade da organização de um PIT três anos do final da escolaridade obrigatória?	
Referência	Parâmetros de evidências das entrevistas
A	<p><i>“acho que deveria ser antes” “Porque acho que não devemos somente reger-nos pela legislação que existe”</i></p> <p><i>“Cada caso é um caso e tudo depende, mas se for antes, melhor ainda, porque temos mais possibilidades de mudar”</i></p> <p><i>“quanto mais previsões fizermos, perspetivaremos outros caminhos, quantos mais contactos fizermos, quantas mais infra-estruturas criarmos beneficiará e suportará melhor a transição para a vida pós escolar destes jovens. É claro que a legislação diz, pelo menos três anos antes, agora não devemos encarar só isso, devemos ver que cada caso é um caso.”</i></p>
B	<p><i>“Nós vivemos com tantos constrangimentos e dificuldades que mais vale começarmos enquanto é tempo” “estamos a falar de crianças com dificuldades, leva tempo por vezes a encontrar uma área funcional” “Tempo que é depois justificado com os procedimentos que se tem ao longo dos anos letivos, com tentativas para “aqui e acolá”, telefonemas, deslocações”</i></p>
C	<p><i>“é importante planificar três anos antes, porque nós precisamos de fazer contactos, aceitação das entidades, e tudo isso leva muito tempo”</i></p> <p><i>“é bom que estes contactos sejam feitos e regularizados, clarificados três anos antes, que é para quando o miúdo de facto chegar ao fim da escolaridade obrigatória não perca tempo, passe logo para um conjunto de atividades que foram devidamente programadas”</i></p> <p><i>“quando nós fazíamos isto em Maio (...)os que iam, iam passados dois ou três anos, ficando em casa durante esse período” “isto na altura do 319”</i></p> <p><i>“Isto é experiência adquirida, ou seja, se nós fizermos isto três anos antes a probabilidade de acabar a escola e seguir logo é ótimo”</i></p> <p><i>“Antigamente não, começávamos tarde”</i></p>

Quadro 10 - Parâmetros de evidências da pergunta nº 10 do guião de entrevista



Pergunta	
11- Os intervenientes e parceiros na elaboração do PIT são os necessários ao estabelecimento de um programa com sucesso? Ou que sugestões daria de outros grupos ou instituições profissionais para participação?	
Referência	Parâmetros de evidências das entrevistas
A	<p><i>“Acho que deve ser sempre uma equipa multidisciplinar a fazê-lo e requer muita avaliação por parte de todos os técnicos”</i></p> <p><i>“Relativamente a sugestões, acho que era exigente a existência de um Educador Social nas escolas”</i></p> <p><i>“E claro, outro tipo de parceiros, como as Juntas, as Câmaras, por questões de logística, transporte” “nós temos estas entidades como parceiros, mas o que acontece é que muitas vezes não estão disponíveis”</i></p> <p><i>“Este é todo um suporte que às vezes falha e aqui o Educador Social poderia vir facilitar este tipo de situações”</i></p>
B	<p><i>“Eu não sei se são os suficientes. Não sei, porque se vê tanta falha, tanta dificuldade, que das duas uma, ou os que existem de facto não cumprem todos a sua função (...) ou é um problema da sociedade”</i></p> <p><i>“o parceiro sociedade e sobretudo o parceiro empresário, entidade empregadora, quer seja do estado, quer seja do privado, se calhar é uma área em grande falha, porque nós não conseguimos ter locais para colocar os jovens, nem no estágio, quanto mais em ação nos últimos tempos do PIT para depois se fazer a transição”</i></p>
C	<p><i>“Penso que são”</i></p> <p><i>“Há uma coisa (...) que deve ser muito mais aplicado fortemente, que são os Centros de Emprego, a entidade empregadora oficial, os Centros de Emprego e Formação Profissional, e não estão” “quando eles são chamados, normalmente não veem, porque não podem, não sabem (...). Quando aí sim, aí deveria ser mesmo legislado, uma aplicação obrigatória deles nessa participação. Até porque eles têm o potencial adquirido a nível de emprego que nos pode ajudar imenso”</i></p>

Quadro 11 - Parâmetros de evidências da pergunta nº 11 do guião de entrevista

Pergunta	
12- Qual o grau de sucesso dos Programas Individuais de Transição, para os jovens com multideficiência?	
Referência	Parâmetros de evidências das entrevistas
A	<p><i>“Para mim ter sucesso é ver a pessoa feliz naquilo que faz e ter algum retorno”</i></p> <p><i>“pelo que eu conheço, considero-o suficiente. Não é um sucesso tremendo, não conseguimos ter todas as crianças encaminhadas”</i></p> <p><i>“Eu não posso dizer que é muito bom (...) que é bom, posso dizer que é suficiente (...) também não é negativo, porque senão nós não fazíamos o nosso trabalho”</i></p>
B	<p><i>“Eu considero sucesso, na saída da Educação Especial, ter uma área vocacional/funcional definida”</i></p> <p><i>“Muito pequena, em termos percentuais não sei dizer”</i></p> <p><i>“acontece muitos poucos casos de meninos que estejam no mercado de trabalho a exercer a sua função”</i></p>
C	<p><i>“ Considerando as dificuldades, basta às vezes um para ser um sucesso. Claro que o sucesso é que fossem todos, mas perante as dificuldades todas que enumerei”</i></p>

Quadro 12 - Parâmetros de evidências da pergunta nº 12 do guião de entrevista

#### **Categoria D - A vida pós-escolar dos jovens com Multideficiência**

Pergunta	
13- Considera importante a conceção de um Programa Individual de Transição para um jovem com multideficiência, tendo em conta a pertinência para a prática efetiva da sua vida pós escolar?	
Referência	Parâmetros de evidências das entrevistas
A	<p><i>“Sim”</i></p> <p><i>“Porque se não nos sentimos bem ocupados a trabalhar, qualquer pessoa não fica bem psiquicamente, portanto, emocionalmente/afetivamente, e o desenvolvimento pessoal fica comprometido”</i></p>
B	<p><i>“Considero”</i></p> <p><i>“se nós não conseguimos considerar todos estes factos de despistagem de vocações, despistagem de finalidades, de encontro de locais</i></p>

	<p><i>onde possam praticar, de locais/sítios onde trabalhar, chegamos ao fim e para onde vai o menino? Para casa?”</i></p> <p><i>“neste momento o PIT é “a prova de fogo da Educação Especial”. Acho que a comparação de um PIT e a efetivação de um PIT é como a prova de acesso à Universidade”</i></p> <p><i>“nós investimos desde a Intervenção Precoce, vimos por aí fora, colaborando, fazendo, construindo, ensinando e depois chegamos aqui”</i></p>
C	<p><i>“Considero. É difícil mas considero”</i></p> <p><i>“No domínio da multideficiência, falar de um programa de transição para a vida pós escolar com a finalidade de emprego, se torne um pouco estranho, mas claro que a finalidade última é o emprego, mas há outros pontos, ou seja, uma ocupação”</i></p>

Quadro 13 - Parâmetros de evidências da pergunta nº 13 do guião de entrevista

Pergunta	
14- Pensa que a Sociedade consegue dar resposta a este grupo específico, relativamente à sua vida pós-escolar?	
Referência	Parâmetros de evidências das entrevistas
A	<p><i>“De uma forma geral não”</i></p> <p><i>“Quando estive em Eixo, em Aveiro, que é uma Escola bastante ativa e portanto tem bons resultados em taxas de integração (...) mas estamos a falar de um meio mais agrícola, com empresas ainda a florescer (se é que ainda há alguma coisa a florescer?)”</i></p> <p><i>“Agora se eu disser a nível geral na Sociedade Portuguesa, digo-lhe já que não”</i></p>
B	<p><i>“Não acho. Acho que é uma coisa tão pequena, que é quase insignificante”</i></p> <p><i>“tem a ver com as mentalidades”</i></p> <p><i>“A visão de que está ali uma pessoa diferente, com limitações, (...) mas também com operacionalidades, não é a visão distribuída pela sociedade e curiosamente na Sociedade Portuguesa”</i></p>
C	<p><i>“Não, porque (...) hoje de facto o mercado de trabalho (...) nós não produzimos, nós não temos empresas”</i></p>

Quadro 14 - Parâmetros de evidências da pergunta nº 14 do guião de entrevista

Pergunta	
15- As saídas profissionais ou propostas de encaminhamentos que têm existido têm sido adequadas aos jovens atendidos?	
Referência	Parâmetros de evidências das entrevistas
A	<p><i>“Acho que têm sido as adequadas e possíveis”</i></p> <p><i>“procura-se ser a adequada (...) mas às vezes têm de ser as possíveis porque não dá”</i></p>
B	<p><i>“dentro das possibilidades têm sido as mais adequadas, as que mais se aproximam da área vocacional, que se observou o menino ter mais potencial e da área em que são funcionais. Agora, temos as limitações daquilo que é possível. Temos uma oferta e dentro desta oferta temos que procurar caminho”</i></p>
C	<p><i>“Muitas vezes olhamos para o mercado de trabalho”</i></p> <p><i>“como a oferta é tão pouca, qualquer coisa que surja tem de ser agarrada”</i></p> <p><i>“as adequadas! Nós depois tentamos ver as competências”</i></p>

Quadro 15- Parâmetros de evidências da pergunta nº 15 do guião de entrevista

Pergunta	
16- O que gostaria que acontecesse no final da escolaridade obrigatória?	
Referência	Parâmetros de evidências das entrevistas
A	<p><i>“a realização pessoal, profissional”</i></p> <p><i>“Tem que acontecer”</i> <i>“Um CAO para mim é sempre a última instância para qualquer pessoa”</i></p>
B	<p><i>“que tivessem o seu local, o seu espaço de trabalho, que fossem úteis à sociedade e que fossem úteis a eles próprios, fazendo uma coisa que gostassem e que lhes dê prazer”</i></p>
C	<p><i>“tivessem um emprego, ou melhor, que tivessem dignidade finda a escolaridade obrigatória. Uma vez que eles não podem prosseguir estudos, que pelo menos desempenhassem uma tarefa, uma função, ou até “qui sá” um emprego”</i></p>

Quadro 16 - Parâmetros de evidências da pergunta nº 16 do guião de entrevista

### Categoria E - Expectativas e sugestões para o futuro

Pergunta	
17- Concorda com a Legislação em vigor relativamente aos Programas individuais de Transição para os jovens com multideficiência?	
Referência	Parâmetros de evidências das entrevistas
A	<i>“Eu concordo”</i>
B	<i>“Não discordo da legislação”</i> <i>“há pontos no 3/2008 que nos quais eu discordo, mas neste caso não discordo”</i>
C	<i>“Concordo”</i>

Quadro 17 - Parâmetros de evidências da pergunta nº 17 do guião de entrevista

Pergunta	
18- O que sugere para melhorar a conceção dos Programas Individuais de Transição como forma de preparação para a vida pós-escolar dos jovens multideficientes?	
Referência	Parâmetros de evidências das entrevistas
A	<i>“deve ser o mais multidisciplinar possível”</i> <i>“É necessário convocar Câmaras e empreendedores nas áreas de imediação da Escola, do sítio da Institucionalização da pessoa”</i> <i>“Para a equipa multidisciplinar, penso que também é importante o Educador Social, os terapeutas, o psicólogo, que infelizmente nem todas as escolas têm estes recursos”</i>
B	<i>“uma grande mudança nas mentalidades, na sociedade e depois mudanças ao nível das parcerias com as escolas”</i> <i>“Quando estou a falar em parceiros, estou a falar em entidades intermédias (...) entre a escola e o mundo do trabalho (...) os CAOs, os CRIs, os centros de avaliação”</i> <i>“Não me parece que seja por mais leis, que se obrigue a fazer qualquer coisa. Não é a lei propriamente que obriga a fazer, é muito mais a educação”</i> <i>“as mentalidades estão a mudar muito lentamente”</i>
C	<i>“envolver de uma forma até mais coesiva”</i> <i>“no sentido de obrigatoriedade de outras entidades públicas, que nós</i>

---

	<i>sabemos que as podemos chamar, como por exemplo o Centro de Emprego”</i> <i>“se houvesse qualquer tipo de predisposição que obrigasse o Centro de Emprego a ser parceiro, provavelmente aí acredito(...) porque a nossa área não é a de emprego, é a deles”</i>
--	---

Quadro 18 - Parâmetros de evidências da pergunta nº 18 do guião de entrevista

## 5.2 - Análise e interpretação dos resultados

Nesta fase da investigação propomo-nos proceder à análise e interpretação do *corpus* do trabalho, tendo em conta os quadros de referências, com as respetivas categorias e parâmetros de evidências, mas também, como refere Serrano (1994), analisando e interpretando todo o conteúdo narrativo (características e campos de conteúdo, descrição das tendências comunicativas, intenções dos depoentes) das entrevistas, as notas de campo e outros dados recolhidos e considerados pertinentes.

Relativamente à questão 4 - *Principais alterações que identifica no processo de Transição para a vida pós-escolar tendo em conta o DL 319/91 e 3/2008*, os entrevistados A e C consideram o Decreto-Lei 319/91 como um normativo muito superficial quanto à transição para a vida pós escolar: “o encaminhamento (...) era muito ténue” (entrevistado A), “mais como uma aspiração do que propriamente como uma concretização” (entrevistado C).

Os três entrevistados estão de acordo ao referirem o Decreto-Lei 3/2008 como um documento nesta matéria em concreto como “bem elaborado” (entrevistado B), possibilitador de um maior número de “respostas neste âmbito da transição” (A) apontando para “medidas de concretização” (C).

Segundo a opinião do entrevistado C o Decreto-Lei 3/2008 não surgiu por acaso, mas sim “como fruto da evolução natural que houve” na nossa sociedade e no mundo.

Na questão 5 - *Considera que a Legislação em geral (educação/trabalho) torna-se facilitadora para o processo de transição para a vida pós escolar de jovens multideficientes*, todos os entrevistados estão de acordo ao referirem que a Legislação produzida procura disponibilizar e incentivar ações e dinâmicas reativas à colocação e empregabilidade das populações com deficiência, “é facilitador (...) e cria incentivos a quem emprega deficientes” (C), não só através do decreto-lei 3/2008 como também

---

“relativamente à Sociedade e Trabalho” (B), estando como afirma o entrevistado A “um pouco do lado de quem emprega”.

Apesar de todos estarem em consonância relativamente à legislação existente, os entrevistados A e C sublinham, contudo, algumas discrepâncias entre o desejado e o esperado, entre o sonhado e o perspectivado e o realizado, “a realidade é outra” (C), considerando ainda as inúmeras barreiras psicológicas e atravessamentos de imaginários sociais que dificultam a verdadeira implementação da legislação, “pessoas que não conseguem trabalhar (...) com pessoas com este tipo de Handicap” (A) “é uma questão de mentalidade que é preciso mudar” (A), “temos legislação, agora temos é de fazer um caminho do ponto de vista de comunidade e sociedade” (C).

Quanto à questão 6 - *O que entende ou que definição faz de um Programa Individual de Transição para jovens multideficientes atendendo à sua finalidade última*, todos os entrevistados definem o PIT como “um processo” (A e B) e como um “programa da vida, um projeto de vida” (C) que “permite encontrar uma área vocacional” (B), tendo como finalidade última a integração no “mercado de trabalho” (B).

Os entrevistados B e C, especificam, que como finalidade última será sempre o “emprego”, contudo dada a especificidade da população multideficiente “não sendo um emprego, que se traduza em alguma ocupação que possa ser remunerada” (C) uma vez que outro grande objetivo do PIT será tornar o jovem “útil à sociedade e útil para si mesmo” (B).

Na questão 7 - *Que critérios (idade, tipo de deficiência, utiliza para o encaminhamento de jovens multideficientes*, todos os entrevistados referem a idade como um dos critérios para o encaminhamento do jovem multideficiente, sendo “a idade (...) o fim da escolaridade obrigatória, os últimos três anos” (B) e em termos cronológicos “sempre acima dos quinze anos” (C). Para além do critério idade, os entrevistados A e B referem as competências que os jovens possuem no “ano de referência da escolaridade (...) e a forma como já está preparado para isso” (B).

Como critério para o encaminhamento dos jovens no quadro da multideficiência, o entrevistado A, quicá por se tratar de um entrevistado que trabalha diretamente numa Unidade de Multideficiência e do seu contacto direto e efetivo com esta realidade, foi o único a referir, as aptidões dos jovens como critério principal “o que é que eles gostam mais de fazer”, sublinhando a importância à sua preparação futura, quer a nível “pessoal,

---

como em última instância, o profissional”, algo que não acontece com os entrevistados B - Responsável de grupo de Educação Especial e C - Representante da Direção do Agrupamento.

Quanto à questão 8 - *Que medidas e procedimentos são necessários para a concretização dos Programas Individuais de Transição*, os entrevistados A e B referem que para se concretizar um PIT é necessário um trabalho árduo e persistente de uma grande equipa de trabalho. Como medidas e procedimentos iniciais o entrevistado A afirma “conhecer a pessoa, as suas apetências, as suas dificuldades”, e o entrevistado B “as áreas vocacionais”. Ambos os entrevistados referem a necessidade de “encontrar uma série de parcerias” (B) e “formar protocolos” (A), quer para a avaliação do jovem “parcerias com uma equipa de avaliação exterior (...) com a psicóloga” (B) quer para a possibilidade de concretização de “pequenos estágios” (B), com uma “série de potenciais empregadores” (A).

Segundo o entrevistado A, este é um processo muito moroso, o que implica “uma calendarização a longo prazo” e muitos contactos, afirmando juntamente com B, ser este um outro motivo pelo qual um PIT deve começar três anos antes do fim da escolaridade obrigatória. O entrevistado A absteve-se de resposta a esta questão, julgamos pela função que exerce e natureza da pergunta.

Na questão 9 - *Quais são as principais dificuldades/constrangimentos que encontra a nível de Escola, outras entidades (CRI, CAO) e Sociedade*, concluímos que relativamente:

*Escola* – os entrevistados A e B referem a falta de formação/compreensão “das pessoas que estão na Escola (...) que não estão dentro da dinâmica da unidade” (B) como também por parte dos professores referindo ser, “necessário mais formação docente” (A) e uma mentalidade mais inclusiva, para que consigam aceitar os jovens multideficientes nas suas turmas quando lhes são atribuídas “horas da Unidade nas aulas de turma” (B).

O entrevistado B critica ainda o facto de haver escolas, no geral e não a sua especificamente, “muito estereotipadas” e com falta de “equipamentos e espaços”, não possibilitando a concretização de “algumas práticas pedagógicas (...) viradas para a utilidade (...) e para a busca da funcionalidade”. O entrevistado C, como representante da Direção do Agrupamento por sua vez afirma que a sua Escola poderia estar provida de



---

mais espaços que possibilitassem outro tipo de atividades, contudo justifica-se referindo que a “legislação até favorece, mas a outra dificuldade, é de facto (...) falta de dinheiro”.

*Entidades* – relativamente às entidades, só responderam os entrevistados A e B. Os entrevistados aduziram que nomeadamente os CRIs e os CAOs, não conseguem dar uma resposta atempada e necessária para todos os casos “os apoios são francamente precários” (A) e o trabalho que ainda se consegue realizar é sempre “num tempo limitadíssimo” (B) “o apoio que o CRI dá, passa por ser mais imediato e não tanto a longo prazo” (A). Apesar de referirem que “o PIT praticamente é uma miragem” (A) para estas entidades e que “ao nível dos CAOs é muito difícil arranjar uma avaliação” (B), reforçam a ideia que o grande problema é cada vez mais “o financeiro, o temporal” (B) “o número de verbas atribuídas para a Educação Especial” (A). O entrevistado A considera ainda que apesar de tudo “o CRI já faz muito”, o grande problema reporta-se acima de tudo para a falta de tempo e verbas.

*Sociedade* – todos os entrevistados estão de acordo ao afirmarem que a Sociedade ainda não é Inclusiva o suficiente ao ponto de aceitarem os jovens multideficientes como qualquer outro cidadão “continuamos a vê-los com o estigma de coitadinhos, que são diferentes” (B), “na sociedade há muitos preconceitos, muitas representações sobre a criança deficiente”. (A)

Relativamente ao mercado de trabalho, o entrevistado C menciona a falta de compreensão e aceitação da sociedade referente ao trabalho que é realizado na Escola “a grande dificuldade (...) o impacto do nosso trabalho lá fora, da maneira como ele é entendido” aduzindo a existência de “duas plataformas a nível social de aceitação”, uma plataforma relativamente à aceitação dos jovens para pequenos estágios e a outra plataforma relativa à negação existente no campo da contratação dos mesmos jovens, neste sentido o entrevistado B também reforça esta ideia quando menciona que “há poucas empresas (...) que tenha um jovem destes lá a desenvolver uma atividade”.

Quanto à questão 10 - *Em que medida justifica a necessidade da organização de um PIT três anos antes do final da escolaridade obrigatória* os três entrevistados são uníssonos ao justificarem a necessidade de três anos antes devido à complexidade e morosidade da organização de um PIT. Todos os entrevistados citam o elevado número de previsões, telefonemas, protocolos, criação de infra-estruturas e outros procedimentos necessários para conseguir realizar um PIT. Os entrevistados A e B reforçam ainda a sua

---

justificação, citando mais uma vez as particularidades da população multideficiente e o quão moroso é o processo para se “ encontrar uma área funcional” (B). Todos afirmam que é necessário delinear este processo três anos antes do final da escolaridade obrigatória, quer devido a “tantos constrangimentos e dificuldades” (B) que encontram pelo caminho, como também para salvaguardar o futuro dos jovens, como refere o entrevistado C quando faz alusão ao Decreto-lei 319/91 referindo que naquela altura “começávamos tarde” e os jovens iam “ficando em casa”.

O entrevistado A cita inclusive que considera que a organização de um PIT deveria “ser antes” dos três anos do fim da escolaridade obrigatória, apesar de ter consciência que é o que a legislação indica, justifica a sua citação referindo que quanto mais cedo se iniciar, existirão “mais possibilidades de mudar” o programa e encontrar mais respostas, uma vez que um jovem multideficiente também evolui a nível de competências e também pode aumentar/mudar as suas áreas vocacionais/funcionais ao longo dos anos, como refere “cada caso é um caso”.

Na questão 11 - *Os intervenientes e parceiros na elaboração do PIT são os necessários ao estabelecimento de um programa com sucesso? Ou que sugestões daria de outros grupos ou instituições profissionais para participação*, todos os entrevistados sugerem novos parceiros ou uma maior participação/sustentação dos que já existem.

O entrevistado C é o único que responde positivamente ao número de parceiros existentes, contudo alerta para a necessidade de uma legislação mais explícita quanto aos deveres, nomeadamente dos centros de emprego, referindo que estes quando “ são chamados, normalmente não veem (...) deveria ser mesmo legislado, uma aplicação obrigatória deles nessa participação (...) porque eles têm o potencial adquirido a nível de emprego que nos pode ajudar imenso”.

O entrevistado A faz referência à existência de uma equipa multidisciplinar na sua Escola, composta por vários técnicos, contudo ressalva a necessidade da parceria dos Educadores Sociais, para a equipa multidisciplinar que neste momento ainda não existem em todas as escolas. Como sugestões, o entrevistado A cita ainda a necessidade de uma parceria mais ativa e disponível de outro tipo de parceiros “como as Juntas, as Câmaras”.

O responsável de grupo de Educação Especial, o entrevistado B, demonstra alguma incerteza quanto à sua resposta, referindo que não sabe se são suficientes os intervenientes no processo uma vez que “se vê tanta falha, tanta dificuldade” ou o grande problema será

---

mesmo “da sociedade”. O entrevistado B mostra sobretudo, uma grande insatisfação quanto ao papel da Sociedade no processo de transição para a vida pós escolar dos jovens multideficientes, realçando as dificuldades sentidas no momento de colocar os jovens em estágios e no mercado de trabalho “ o parceiro sociedade e sobretudo o parceiro empresário (...) é uma área em grande falha”.

Relativamente à questão 12 - *Qual o grau de sucesso dos Programas Individuais de Transição, para os jovens com multideficiência*, todos os entrevistados demonstram alguma dificuldade em quantificar o grau de sucesso dos PITs.

Como definição de sucesso de um PIT, o entrevistado A considera quando o jovem é “feliz naquilo que faz” e o entrevistado B considera sucesso o facto de um jovem ter “uma área vocacional/funcional definida” no final da escolaridade obrigatória.

Quanto ao grau de sucesso relativo ao ingresso destes jovens no mercado de trabalho, todos os entrevistados referem que o número de jovens multideficientes que conseguem ingressar no mercado de trabalho no final da escolaridade obrigatória é muito reduzido “não conseguimos ter todas as crianças encaminhadas” (A), “muito poucos casos (...) que estejam no mercado de trabalho” (B). Apesar destas respostas, todos os entrevistados não se mostram desanimados, alegando que “considerando as dificuldades, basta um para ser um sucesso” (C) “ também não é negativo, porque senão nós não fazíamos o nosso trabalho” (A).

Na questão 13 - *Considera importante a conceção de um Programa Individual de Transição para um jovem com multideficiência, tendo em conta a pertinência para a prática efetiva da sua vida pós escolar*, a resposta positiva foi unânime. Todos os entrevistados mostraram consciência da dificuldade que existe em encontrar um emprego para os jovens multideficientes após a escolaridade obrigatória, contudo referem mais uma vez que num PIT “ a finalidade última é o emprego, mas há outros pontos, ou seja, uma ocupação” (C).

O entrevistado B considera mesmo que após um longo caminho e trabalho da Educação Especial “desde a Intervenção Precoce”, um PIT “é a prova de fogo da Educação Especial”, chegando mesmo a comparar esta fase com “a prova de acesso à Universidade” dos alunos comuns.

Todos os entrevistados referem a necessidade de um emprego ou ocupação para os jovens multideficientes, alegando mais uma vez nesta questão, que o grande objetivo é os

---

jovens sentirem-se úteis a si próprios e à sociedade, através do emprego ou ocupação, não colocando nunca a hipótese do aluno após a escolaridade obrigatória ir para casa.

Quanto à questão 14 - *Pensa que a Sociedade consegue dar resposta a este grupo específico, relativamente à sua vida pós-escolar*, todos os entrevistados deram uma resposta negativa, contudo as justificações foram um pouco diferentes.

O entrevistado A refere que a Sociedade em geral não consegue dar resposta, contudo considera que existem pequenos grupos, pequenas localidades, onde são desenvolvidos alguns projetos conseguindo dar assim uma resposta mais positiva aos jovens multideficientes.

O entrevistado B acha que a resposta da sociedade “é quase inconsiderável” devido sobretudo “às mentalidades”, por considerarem os jovens multideficientes como pessoas só com limitações, desconhecendo que estes também têm “operacionalidades”.

O entrevistado C alega que a Sociedade de hoje, não dá uma resposta positiva devido à crise que enfrenta, e à falta de emprego que atravessa.

Relativamente à questão 15 - *As saídas profissionais ou propostas de encaminhamentos que têm existido têm sido adequadas aos jovens atendidos*, mais uma vez todos os entrevistados estão de acordo ao responderem que “procura-se ser a adequada” (A), “têm sido as mais adequadas” (B), “as adequadas” (C).

De sublinhar que, nenhum entrevistado respondeu a esta questão de forma direta como sendo as adequadas, mas sim que se procura que sejam as adequadas. Todos eles justificaram a sua resposta, coincidindo mais uma vez nas suas opiniões e/ou argumentação. Como justificação e alegando as especificidades dos jovens multideficientes e as ofertas de possíveis respostas do mercado de trabalho onde “a oferta é tão pouca, qualquer coisa que surja tem de ser agarrada” (C), justificam que é necessário aduzir dentro das pouquíssimas possibilidades as “que mais se aproximam da área vocacional (...) da área em que são funcionais” (B) e tentar “procurar caminho” (B). Por este motivo e como refere o entrevistado A, “têm sido as adequadas e possíveis”, uma vez que alegam que dentro das competências/vocações/funcionalidade dos jovens, há que encontrar a proposta de encaminhamento mais adequada.

Quanto à questão 16 - *O que gostaria que acontecesse no final da escolaridade obrigatória*, todos os entrevistados referem como primeira instância a “realização pessoal”(A) dos jovens, através de um emprego “seu espaço de trabalho” (B), no

---

“desempenho de uma tarefa, uma função” (C), contudo os entrevistados B e C enunciam ainda a importância de conseguirem alcançar a sua “dignidade” (C), “que fossem úteis à sociedade e que fossem úteis a eles próprios”(B) para os jovens que não consigam uma colocação no mercado de trabalho.

O entrevistado A responde de forma convincente e positiva que o emprego é sem dúvida o que deverá acontecer no final da escolaridade, remetendo os centros de atividades ocupacionais para “última instância”.

Na questão 17 - *Concorda com a Legislação em vigor relativamente aos Programas individuais de Transição para os jovens com multideficiência*, todos os entrevistados responderam de forma direta que estão de acordo com o Decreto-Lei 3/2008 no que concerne aos Programas Individuais de Transição.

Relativamente à questão 18 - *O que sugere para melhorar a conceção dos Programas Individuais de Transição como forma de preparação para a vida pós-escolar dos jovens multideficientes*, os entrevistados A e C dão sugestões relativamente à equipa multidisciplinar. O entrevistado A realça mais uma vez a necessidade de um Educador Social e um maior empenho e participação de outras entidades “Câmaras e empreendedores nas áreas de imediação da Escola”, que até já participam, mas segundo o mesmo, de forma muito reduzida. O entrevistado C alega a necessidade de uma legislação mais específica e diretiva relativamente aos Centros de Emprego para se tornarem “parceiros ativos” da Escola, que segundo o entrevistado poderiam ser decisivos na procura ativa de possíveis colocações de emprego para os jovens multideficientes.

O entrevistado B refere, como principal fator de mudança para uma melhor conceção dos PITs, “uma grande mudança de mentalidades na Sociedade”. Não obstante da necessidade de aumentar a participação de alguns parceiros “os CAOs, os CRIs” considera primordial a mudança de mentalidades, que julga não ser possível somente através de leis, mas sim por um processo de “educação” que segundo a mesma está a ser muito lento.

---

## Conclusões

Hoje em dia o percurso dos alunos com NEE, nomeadamente dos alunos com multideficiência deve assentar no mesmo denominador comum que os seus demais pares, não apenas fazendo jus aos ideais mais puros da filosofia da Integração “mainstreaming”, como numa perspetiva de inclusão mais atual procurem que aquela frequência escolar se fundamente também nos ambientes educativos mais apropriados a cada situação.

O sucesso do percurso escolar das crianças multideficientes deve iniciar-se com a Intervenção Precoce, logo nos primeiros meses de vida. Com o apoio da Educação Especial, na Escola, as crianças multideficientes percorrem um caminho em contextos educativos cada vez mais inclusivos e sociais. O caminho da Inclusão educativa tem como principal objetivo oferecer a estas crianças/jovens oportunidades de igualdade em termos de acesso e sucesso educacionais e formativos.

No contexto público e social tendo em conta a legislação, sendo esta não mais do que o resultado de uma história, uma cultura e uma tradição educativa próprias, fruto de incidências e mudanças, podemos dizer que nos últimos anos, vários têm sido os Normativos que procuram materializar a Inclusão, nomeadamente a Transição para a vida pós escolar, quer do Ministério da Educação, Decreto-Lei 3/2008 de 7 de Janeiro, quer a nível do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, Decreto-Lei nº 290/2009 de 12 de Outubro.

As alterações e as mudanças na conceção, desenvolvimento e implementação do processo de transição para a vida pós escolar tendo por equação o Decreto-Lei 319/91 e o Decreto-Lei 3/2008 estudadas e analisadas ao longo do nosso estudo, são profundas. Podemos concluir que o Decreto-Lei 319/91 referia-se à transição para a vida pós escolar de forma ténue, não a objetivando como uma concretização ou como uma finalidade legítima, mas sim mais como uma aspiração, como um pensamento. O Decreto-Lei 3/2008 e na opinião de todos os entrevistados deste estudo, no âmbito da transição pós escolar, é um documento bem elaborado, com um cariz de exigência necessária para a sua concretização e com um conjunto de orientações/medidas para sua implementação, não sendo necessária, na opinião de todos, qualquer tipo de alteração de momento.

A Escola entendida como um “ninho” das crianças, como foi referido por um dos nossos entrevistados, nomeadamente a Educação Especial tem como principal “prova de

---

fogo” a preparação e consequente sucesso dos jovens multideficientes no mundo laboral. A transição para a vida pós escolar dos jovens multideficientes foi ainda comparada “à prova de ingresso na universidade”, por ser um processo moroso, complexo e de elevada importância para o futuro dos jovens multideficientes.

O percurso até à vida pós escolar é um processo que engloba todos os aspetos e dimensões da vida humana, no domínio das capacidades individuais, sociais e profissionais dos alunos (Costa, 1996; Brown, 2002). Todos os alunos com multideficiência devem, segundo a legislação em vigor possuir o seu próprio Programa Educativo Individual, sendo três anos antes do final da escolaridade obrigatória agregado o seu próprio Plano Individual de Transição, que de acordo com os resultados do nosso estudo e com o Relatório da agência Europeia para o Desenvolvimento em Educação de Alunos com Necessidades Educativas Especiais, deverá espelhar a vontade e motivações do jovem e as suas competências (Soriano, 2002).

Após a análise e interpretação das entrevistas realizadas no âmbito deste estudo, podemos concluir que a conceção dos Programas Individuais de Transição, três anos antes do fim da escolaridade obrigatória mostra-se essencial para a vida dos jovens multideficientes. Concluimos que um PIT não tem como objetivo único a preparação e inserção no mundo do trabalho, um PIT como referem todos os entrevistados, à semelhança do Professor Brown (2002), deverá preparar os jovens para a sua vida futura através da aquisição do maior número de competências funcionais nos mais diversos contextos, para ser possível a obtenção de uma maior privacidade, autonomia pessoal e principalmente dignidade.

No que concerne à prática efetiva da vida futura dos jovens multideficientes e os efeitos pretendidos a nível de colocação futura compensada financeiramente ou remunerada à semelhança da demais força ativa e produtiva, os resultados não são muito positivos, tendo sido notória a insatisfação/desilusão por parte de todos os entrevistados ao referirem que o grau de empregabilidade é muito baixo.

Para a realização de um PIT, concluimos ser necessário uma grande equipa multidisciplinar que, dentre outros salientamos, além obviamente do aluno, dos Professores de educação especial e ensino regular, dos Encarregados de educação, a participação e empenhos permanente dos Terapeutas da Fala e Ocupacional, dos Psicólogos; Técnicos dos centros de recursos e centros ocupacionais; Técnicos dos centros de emprego; Técnicos

---

das Juntas de Freguesia e Câmaras Municipais; Educadores Sociais; Representantes de Empresas (para estágio e futura colocação laboral) e outros agentes que no momento se entendem cooptarem como úteis.

Apesar de concluirmos a necessidade de existência de todos estes elementos na equipe multidisciplinar, não é o que se verifica na realidade. Os técnicos dos centros de emprego e os técnicos das Juntas de Freguesia e Câmaras não participam de forma ativa e consistente na preparação e conceção de um PIT, alegando problemas financeiros e/ou indisponibilidade temporal. Pensamos que estes elementos seriam fulcrais para que os resultados de um PIT conseguissem alcançar o sucesso pretendido. Os Educadores Sociais ainda não existem em todas as Escolas, também devido a problemas financeiros.

Após a formação de uma equipe multidisciplinar, é necessário avaliar e conhecer, as apetências, as motivações, os sonhos do aluno e da sua família, também como, as suas dificuldades, e as suas áreas vocacionais e funcionais. É necessário ainda encontrar parcerias e realizar protocolos, com equipas de avaliação exterior (CRI, CAO) e com possíveis empresas possibilitadoras dos pequenos estágios e quem sabe possíveis colocações laborais. Para todo este processo é imprescindível um grande número de reuniões e contactos, ao longo dos três anos.

É benéfico saber que existem algumas empresas que permitem o estágio de alguns jovens multideficientes, contudo ao longo do nosso estudo foram evidenciadas várias dificuldades, nomeadamente na contratação laboral de jovens multideficientes após o seu estágio. Lauth (1996) citado por Soriano (2002:12), também sublinha que as pessoas com deficiência encontram normalmente mais dificuldades em conseguir emprego” do que as pessoas sem deficiência. Pensamos que são vários os fatores que influenciam esta situação por parte dos empregadores:

- Existência de estereotipias;
- Falta de informação a nível da legislação em vigor e suas benesses;
- Subestimação das capacidades dos jovens multideficientes para o desempenho de uma tarefa;
- A crise financeira e o elevado nível de desemprego que existe atualmente em Portugal.

O fator Sociedade também foi várias vezes enunciado ao longo do nosso estudo como não sendo Inclusivo o suficiente e não estando preparado para acolher os jovens



---

multideficientes. Como refere Brown (2002:3), este é um processo que tem que ter o seu início na escola, só a Escola poderá iniciar o processo para que a Sociedade se torne Inclusiva, colocando todos os seus alunos deficientes nas aulas regulares, defendendo que “quantas mais pessoas souberem interagir com pessoas com deficiências severas, melhor preparadas culturalmente estão para as poderem apoiar na vida pós escolar”.

A política educativa do Agrupamento de Escolas estudado, é cimentada de forma a preparar desde cedo os seus alunos multideficientes edificando um projeto de vida real para cada aluno, contudo esta política educativa tem como principal “epicentro” o grupo de Educação Especial, diminuindo a sua forma de atuação, como foi referido por alguns entrevistados, à medida que avançamos para a restante comunidade educativa do Agrupamento: (alguns) professores, funcionários, alunos. Ainda se sente bastante, a falta de formação e espírito inclusivo, por parte de alguns professores do ensino regular e funcionários. No nosso entender, uma escola Inclusiva em todas as suas vertentes, não se impõe, mas sim constrói-se. É necessário que a Escola tome consciência do trabalho que é necessário desenvolver, cabendo às lideranças educativas a criação e conceção de orientações pedagógicas e metodológicas definindo as estratégias e os apoios necessários para haver sucesso educativo.

Com este estudo pretendemos conhecer melhor as perceções dos professores de Educação Especial sobre a implementação do Programa Individual de Transição em jovens com Multideficiência, considerando que pode tornar-se uma mais valia, atendendo à escassez de bibliografia e estudos nacionais existentes. Temos consciência que o nosso estudo foi restrito, limitando-se a estudar três professores de um mesmo Agrupamento, não sendo assim possível tirar conclusões generalizáveis, contudo e tal como foi o nosso objetivo inicial, pretendíamos identificar algumas tendências, descortinar alguns constrangimentos e apontar alguns caminhos rumo ao sucesso.

---

## **Recomendações para futuras investigações**

Pensamos ser fulcral que a temática, transição para a vida pós escolar de jovens multideficientes seja sujeita a um maior número de estudos empíricos, de forma a conhecer e sustentar de forma mais ampla alguns dos resultados obtidos no nosso estudo. Várias foram as questões suscitadas ao longo do nosso trabalho, que agora partilhamos como possível forma de ponto de partida para novos projetos:

- Qual o grau de sucesso de um PIT em jovens multideficientes de agrupamentos de zonas rurais e urbanas?
- Como se processa o percurso de alguns jovens multideficientes desde o início da conceção do seu PIT até à entrada no mercado de trabalho em Escolas de vários pontos do país?
- Qual o grau de sucesso de um PIT na atualidade e possível grau de sucesso dentro de 10 anos?

Muitas outras questões pertinentes continuarão a surgir, fruto da constante evolução da Sociedade que se pretende cada vez mais inclusiva, tornando assim este trabalho (in)conclusivo, como qualquer outro trabalho no âmbito da Educação, nomeadamente da educação de jovens multideficientes.

---

## Bibliografia

AMARAL, I. & Nunes C. (2008). *Educação, Multideficiência e Ensino Regular: um Processo de Mudança de Atitudes*. Revista Diversidades, nº20. pp. 4-9. Disponível em [http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista\\_diversidades/revistadiversidades\\_20.pdf](http://www.madeira-edu.pt/Portals/7/pdf/revista_diversidades/revistadiversidades_20.pdf) consultado em 16/06/2012

AMARAL, I; Saramago, A.R. ; Gonçalves, A.;Nunes, C. e Duarte, F, (2004). *Avaliação e Intervenção em multideficiência*. Centro de Recursos para a Multideficiência, Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-geral de inovação e Desenvolvimento Curricular.

ANDRADE et al, (2010). *Avaliação de alunos com multideficiência*. Disponível em <http://multideficiencia.wikispaces.com/Avalia%C3%A7%C3%A3o+de+alunos+com+multidefici%C3%A7%C3%A3o>, consultado em 20/05/2012

BAIRRÃO, J., B.(1998). *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Subsídios para o sistema de Educação*. Lisboa. CNE Ministério da Educação.

BARDIN, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Coleção Ciências da educação. Porto: Porto Editora.

BROWN, L. (1989). *Críterios de Funcionalidad*. Barcelona: Ediciones Milan.

BROWN, L. (2002). *Educação e Transição para a Vida Adulta de Crianças e Jovens com Deficiência Intelectual Acentuada*. Conferência .Lisboa.Fundação Calouste Gulbenkian

CAPUCHA (2008). *Educação Para a Empregabilidade e Cidadania – Soluções de Inovação Social*. Lisboa. Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

---

CIF (2004). *Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde*. Lisboa: DGIDC

CONTRERAS & Valencia, (1997). *Conceito de Multideficiência*. Disponível em <http://multideficiencia.wikispaces.com/Conceito+de+multidefici%C3%A2ncia> consultado em 01/06/2012

CORREIA, L. M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.

CORREIA, L. M. (2005). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora

COSTA, A M. B. (1996). *A escola Inclusiva: do conceito à prática*. Inovação, 2 151-163

COSTA, A. M. B. (2006). *Currículo Funcional no Contexto da Educação Inclusiva*. Disponível em <http://redeinclusao.web.ua.pt/documentos.asp> consultado em 18/07/2012

Dicionário Priberam da língua portuguesa, (2010). Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=multi>, consultado em 01/06/2012.

DIREÇÃO GERAL DE INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR (DGIDC) (2001). *Avaliação e Intervenção na Área das NEE*. Lisboa: Ministério Educação.

ERIKSON, E. H. (1976). *Infância e sociedade*. Rio de Janeiro: Zahar Editores

EUROPEN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION & SORIANO, V. (2002). *Transição da Escola para o Emprego. Principais problemas, questões e opções enfrentadas pelos alunos com necessidades educativas especiais em 16 países Europeus*. Autor.

---

EUROPEN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION  
& SORIANO, V. (2006). *Planos Individuais de Transição. Apoiar a Transição da Escola para o Emprego*. Autor.

FERREIRA, S. S. (2006). *Necessidades Educativas Especiais – uma abordagem funcional*. Mangualde: Edições Pedagogo.

FLICK, U. (2004). *Introducción à la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

GHIGLIONE, R; MATALON, B. (1993). *O inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Coleção Modelos e Técnicas Celta Editores.

LESSARD-HÉBERT et al. (1990) – *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. S. Paulo: EPU.

MINISTRY of CHILDREN and FAMILY DEVELOPMENT (2005). *Planification the Transition*. Victoria: British Columbia.

MONTEIRO, M. (1995). *Psicossociologia*. Lisboa: Porto Editora.

NUNES, C. (2008). *Alunos com Multideficiência e com Surdocegueira Congénita – organização da Resposta Educativa*. Lisboa: DGIDC – DSEEASE Editorial do Ministério da Educação

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Publicações Gradiva.

---

RODRIGUES, D. (2001). *A Educação e a Diferença*. In D. Rodrigues (org), *Educação e Diferença: Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva* (pp. 13-34). Porto: Porto Editora.

ROJO & PASTOR C. (1997). *Orientation Vocacional de Jovenes com Necesidades Especiales: Um Programa de Transicion a la Vida Adulta*. Madrid: Editorial EOS

SERRANO, G. P. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos y Interrogantes: II Técnicas y Análises de Datos*. Madrid: Editorial La Muralha.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

VALA, J. (1986). *Sobre as representações sociais no quadro dos paradigmas e metáforas da psicologia social*. *Análise Social* (Vol. 13, pp. 123-124).

VIEIRA, F. D; Pereira, M.C. (1994). *Se houvera quem me ensinara / A Educação de pessoas com Deficiência Mental*. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian.

Wikipedia Disponível em [http://en.wikipedia.org/wiki/Mainstreaming\\_\(education\)](http://en.wikipedia.org/wiki/Mainstreaming_(education)), consultado em 21/06/2012

[www.nichcy.org](http://www.nichcy.org) “Conceito de Multideficiência” Disponível em <http://multideficiencia.wikispaces.com/Conceito+de+multidefici%C3%Aancia> consultado em 01/06/2012

([www.specialed.about.com](http://www.specialed.about.com)) “Conceito de Multideficiência” Disponível em <http://multideficiencia.wikispaces.com/Conceito+de+multidefici%C3%Aancia> consultado em 01/06/2012

[www.peppinc.org](http://www.peppinc.org) “Conceito de Multideficiência” Disponível em <http://multideficiencia.wikispaces.com/Conceito+de+multidefici%C3%Aancia> consultado em 01/06/2012

---

[www.arksped.k12.ar.us](http://www.arksped.k12.ar.us) “Conceito de Multideficiência” Disponível em <http://multideficiencia.wikispaces.com/Conceito+de+multidefici%C3%A7%C3%A3o> consultado em 01/06/2012

***Legislação Consultada***

- Decreto-Lei nº 46/86 de 14 de Outubro
- Decreto-Lei 18/89, de 11 de Janeiro
- Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto
- Decreto-Lei nº 38/2004 de 18 de Agosto
- Decreto – Lei nº 3/2008 de 7 de Janeiro
- Decreto – Lei nº 290/2009 de 12 de Outubro

---

---

## **ANEXOS**



## Anexo 1 – Protocolo (carta) ao Agrupamento para solicitar autorização para efetuar o estudo

Agrupamento de Escolas das Antas	
ESCOLA 2.º, 3.º CICLOS NICOLAU NASONI	
<b>ENTRADA</b>	
Em 13.05.2012	
REGISTO N.º	
CLASSIFICAÇÃO	Excm/ma
DISTRIBUIÇÃO	

Exma. Senhora Diretora

Agrupamento Escolas Nicolau Nasoni

Eu, Olga Marisa Queirós Ferreira, aluna do curso de Mestrado em Ciências da Educação na Especialidade em Domínio Cognitivo-Motor na Escola Superior de Educação João de Deus, encontrando-me a realizar a Dissertação Final de Investigação subordinado ao tema: “A perceção dos Professores de Educação Especial relativo à implementação de Programas Individuais de Transição com Jovens com Multideficiência”, venho solicitar a V.Exª autorização para que possa desenvolver a aplicação de entrevistas junto do(s) docente(s) de Educação Especial a trabalhar na Unidade de Apoio à Multideficiência dessa escola, do responsável do grupo de Educação Especial do agrupamento e do responsável da educação especial na direção do Agrupamento de Escolas EB 2/3 Nicolau Nasoni que Vossa Excelência tão dignamente dirige.

Reconhecidos pela atenção e apoio que possa dispensar,

Com os melhores cumprimentos

Marco de Canaveses, 11 de maio de 2012

A professora

Olga Marisa Queirós Ferreira

---

## Anexo 2 - Guião da Entrevista Semi-Estruturada

Categorias	Formulário de Perguntas
<b>A</b>  Legitimação da entrevista e motivação	<ul style="list-style-type: none"><li>1- Informação ao entrevistado de forma global sobre o estudo em curso e seus objetivos.</li><li>2- Assegurarmos o carácter confidencial e anónimo das informações prestadas</li><li>3- Formação dos entrevistados, tempo de serviço, especialização, atividade profissional desenvolvidas, formação adicional, prática na Educação Especial, pratica no domínio das UAEM</li></ul>
<b>B</b>  Processo de Transição para a vida pós-escolar tendo por equação o DL 319/91 e o DL 3/2008	<ul style="list-style-type: none"><li>4- Quais são as principais alterações que identifica no processo de Transição para a vida pós-escolar tendo em conta o Decreto-Lei 319/91 e 3/2008?</li><li>5- Considera que a Legislação em geral (educação/trabalho) torna-se facilitadora para o processo de transição para a vida pós escolar de jovens multideficientes?</li></ul>
<b>C</b>  Conceção e execução do Programa Individual de Transição de jovens com Multideficiência	<ul style="list-style-type: none"><li>6- O que entende ou que definição faz de um Programa Individual de Transição para jovens multideficientes atendendo à sua finalidade última?</li><li>7- Que critérios (idade, tipo de deficiência, utiliza para o encaminhamento de jovens multideficientes?</li><li>8- Que medidas e procedimentos são necessários para a concretização dos Programas Individuais de Transição?</li></ul>

	<p>9- Quais são as principais dificuldades/constrangimentos que encontra a nível de Escola, outras entidades (CRI, CAO) e Sociedade?</p> <p>10- Em que medida justifica a necessidade da organização de um PIT três anos antes do final da escolaridade obrigatória?</p> <p>11- Os intervenientes e parceiros na elaboração do PIT são os necessários ao estabelecimento de um programa com sucesso? Ou que sugestões daria de outros grupos ou instituições profissionais para participação?</p> <p>12- Qual o grau de sucesso dos Programas Individuais de Transição, para os jovens com multideficiência?</p>
<p style="text-align: center;"><b>D</b></p> <p>A vida pós-escolar dos jovens com Multideficiência</p>	<p>13- Considera importante a conceção de um Programa Individual de Transição para um jovem com multideficiência, tendo em conta a pertinência para a prática efetiva da sua vida pós escolar?</p> <p>14- Pensa que a Sociedade consegue dar resposta a este grupo específico, relativamente à sua vida pós-escolar?</p> <p>15- As saídas profissionais ou propostas de encaminhamentos que têm existido têm sido adequadas aos jovens atendidos?</p> <p>16- O que gostaria que acontecesse no final da escolaridade obrigatória?</p>

---

<p><b>E</b></p> <p>Expectativas e sugestões para o futuro</p>	<p>17- Concorda com a Legislação em vigor relativamente aos Programas individuais de Transição para os jovens com multideficiência?</p> <p>18- O que sugere para melhorar a conceção dos Programas Individuais de Transição como forma de preparação para a vida pós-escolar dos jovens multideficientes?</p>
---	---

---

## Anexo 3 – Transcrição das Entrevistas

### **Transcrição da entrevista ao Professor de Educação Especial a trabalhar numa Unidade de Multideficiência**

**Entrevista:** Professor de Educação Especial a trabalhar numa Unidade de Multideficiência

**Entrevistador:** Olga Ferreira

**Referência:** A

**Observações:** A entrevista decorreu com uma postura homogénea e regular por parte do entrevistado. O entrevistado demonstrou conhecimentos relativamente ao processo de implementação de Programas Individuais de Transição em jovens com Multideficiência.

As pausas que ocorreram não nos parecem significativas em nenhuma questão.

**1- Informação ao entrevistado de forma global sobre o estudo em curso e seus objetivos.**

**2- Assegurarmos o carácter confidencial e anónimo das informações prestadas**

**3- Formação dos entrevistados, tempo de serviço, especialização, atividade profissional desenvolvidas, formação adicional, prática na Educação Especial, prática no domínio das UAEM?**

**R:** Sou docente há dois anos neste Agrupamento, no âmbito da Educação Especial. Neste momento estou a trabalhar não só na Unidade, mas também no 1º Ciclo, em que presto um apoio ao nível das Tecnologias de Apoio aos alunos. Tenho dois alunos com Paralisia Cerebral, neste momento. Para além destas funções, sou bolseiro de investigação da Universidade de Aveiro, também na área das Ciências da Educação. Pertença ainda ao Departamento de Formação em Educação Especial na Escola Superior Paula Frassinetti, sou docente de Tecnologias de Apoio no âmbito da Educação Especial que tem o curso de Pós-Graduação e Mestrado em Educação Especial.

---

**Experiência em termos de Educação Especial com o Decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto?**

**R:** Pouca, pouca mesmo. Como professor de Educação Especial, nenhuma. Eu apanhei o processo de transição de qualquer maneira foi o Decreto-lei 3/2008 que acabei por aplicar.

**4- Quais são as principais alterações que identifica no processo de Transição para a vida pós-escolar tendo em conta o Decreto-Lei 319/91 e 3/2008?**

**R:** Na minha opinião, conhecendo o 319<sup>8</sup>, o encaminhamento que era feito, era muito ténue, não havia uma preocupação tão grande quanto isso. Havia algumas experiências, algumas coisas que eram feitas, mas não se tratava de um cariz, ao fim ao cabo de exigência que se pretendia com isso. Acho que o 3/2008<sup>9</sup> trouxe alguma seriedade ao processo e com a seriedade vieram também mais exigências.

Nós como professores de Educação Especial, devíamos preocupar com o fim, o processo para a vida pós escolar. Acho que o Decreto 3/2008, veio dar mais respostas neste âmbito da transição para a vida pós escolar. O 319, como eu disse, estava muito ténue, percebia-se que era necessário fazer, mas (...) ao fim, ao cabo não sei se será bom ou mau, depende de quem o interpretar, mas eu acho que antes o encaminhamento era muito mais deste género: *“Vamos pô-lo numa instituição, vamos encaminhá-lo para um CAO”*.

Neste momento nós temos que começar a pensar em outro tipo de situações, em protocolos com instituições, empresas. Nesse âmbito, acho que o 3/2008, veio perspetivar-nos um pouco nesse sentido, é claro que depende muito de quem o interprete e de quem o põe em prática.

**5- Considera que a Legislação em geral (educação/trabalho) torna-se facilitadora para o processo de transição para a vida pós escolar de jovens multideficientes?**

**R:** O facto de eles estarem aqui na Unidade? É isso que está a querer dizer?

---

<sup>8</sup> Leia-se Decreto-lei 319/91 de 23 de Agosto

<sup>9</sup> Leia-se Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro

---

**A legislação em termos de Educação que é o Decreto-lei 3/2008 e em termos de trabalho, sociedade. A legislação que existe é facilitadora para o processo?**

**R:** Eu acho que não é uma questão de legislação. Eu acho que a legislação poderá estar um pouco do lado de quem emprega. O que é que acontece? É termos situações que até há meninos que são empregados e até vou dar um exemplo bastante próximo, em que de facto, os primeiros anos correram muito bem. Ele estava a trabalhar naquelas empresas que fazem a lavagem de carros e ele tinha uma tarefa que era ritmada, rotineira, em que tinha de sacudir os tapetes, aspirar, limpar o interior, fazia isso muito bem. Tinha uma colega de trabalho perfeitamente normal, sem qualquer tipo de *Handicap* e acabava por desempenhar as tarefas muito bem. A partir do momento em que a senhora saiu e puseram outra pessoa no lugar da senhora, deixou de resultar. A senhora começou a “implicar” com o rapaz, até que ele acabou por ser despedido.

Portanto eu não acho que seja uma questão de legislação, e acho que ele até estava bastante protegido, tanto a empresa como ele, porque a empresa tem muitos benefícios, um dos grandes benefícios, é que não pagam Segurança Social, portanto de uma forma geral isso é um grande benefício para uma empresa. Agora para o empregado, muito mais, porque tem um emprego estável. Portanto acho que não é uma questão de legislação, acho que é uma questão de mentalidade que é preciso mudar e isso passa por formação ao nível natural com as pessoas. Acho que há pessoas que não conseguem trabalhar para já, com pessoas com este tipo de *Handicap*.

**6- O que entende ou que definição faz de um Programa Individual de Transição para jovens multideficientes atendendo à sua finalidade última?**

**R:** Antes de mais, eu quero dizer isto, não como um fim em si, mas antes como um processo. Acho que nós, aliás, vemos muito bem, aqui nesta escola, que é o facto de perceber quais são (...) não é o facto de encaminhar aquele ou o outro para aquela atividade. Acho que devemos tentá-los posicionar em várias valências ao mesmo tempo, até que se perceba de facto qual é a sua grande vocação, por assim dizer. Por exemplo, temos aqui meninas que têm grandes diferenças entre elas, uma tem grandes apetências para limpezas e a outra não, nem pensar. Ou seja, temos que fazer este tipo de trabalho.

Acho que um PIT não deve ser construído em última instância, é preciso começar a construí-lo no início de um ciclo. Imaginemos num sétimo ano, 3º ciclo, até acho que se for

---

um pouco antes, não se perde nada, e tentar começar a ver onde é que eles poderão desenvolver mais competências e aproveitar as que já têm na área.

**7- Que critérios (idade, tipo de deficiência, utiliza para o encaminhamento de jovens multideficientes?**

**R:** Acho que não é só um critério, são vários ao mesmo tempo, é claro que a idade será aquela que terá mais urgência, quando temos os casos em mãos e não os conhecemos muito bem, porque estamos a “arrastar” cada vez mais o processo.

Acho que o principal de facto é as apetências e competências que eles têm, o que é que eles gostam mais de fazer, acho que este será o principal critério. E claro, o futuro, tanto pessoal, como em última instância, o profissional do indivíduo. Se acharmos que ele vai ter competências para desempenhar uma atividade, é obvio que não vamos pensar num CAO, porque por acaso abriu uma vaga! Não podemos pensar assim. Acho que devemos tentar sempre o outro ideal. Portanto acho que o critério não é só um, são vários ao mesmo tempo e cada caso é um caso, como costume dizer.

**8- Que medidas e procedimentos são necessários para a concretização dos Programas Individuais de Transição?**

**R:** Como eu disse, cada caso é um caso e depende muito.

De uma forma geral, todos os tramites legais que são necessários. De início, como é claro, é necessário elaborar metas a atingir, baseando-se sempre no registo sócio-biográfico da pessoa, ou seja, é óbvio que se temos uma aluna com um grande *Handicap* em movimentar-se na cidade, se não treinarmos isso, é óbvio que não vamos colocá-la a trabalhar numa cidade.

Portanto, devemos sempre conhecer a pessoa, as suas apetências, as suas dificuldades e partir daí para a construção, elaborar medidas específicas, com uma série de potenciais empregadores, potenciais locais, para onde poderá ir. É óbvio que isso implica muitos contactos com muita gente, inclusive formar protocolos, é importantíssimo nesta fase, apesar de eu achar que é a parte mais complicada.



---

### **Só empregadores?**

**R:** Não, não só empregadores, estamos a falar também de instituições de multideficiência como é o caso dos CAOs, mas como eu disse, estas são sempre em último caso (...)

Agora, é claro, que depois isto implica uma calendarização que será sempre a longo prazo, nunca será a curto prazo, porque se for a curto prazo, acho que nunca vai ser bem feito.

### **9- Quais são as principais dificuldades/constrangimentos que encontra a nível de Escola, outras entidades (CRI, CAO) e Sociedade?**

**R:** Muito mesmo!

#### **Podemos começar a nível de Escola!**

**R:** A nível de Escola, se calhar, na elaboração (...) é claro que, o que eu vou dizer vai parecer um “bocadinho chato”, uma vez que somos nós professores que elaboramos os horários, mas isto às vezes tem que ser dito, e também “estamos a pôr o dedo na ferida” em nós próprios, que é a questão da elaboração de horários. Às vezes os horários são demasiado alargados, para estes meninos. É claro que com CEIs, podemos sempre “dar a volta”, podemos no fim ao cabo diminuir a carga horária, mas deve-se manter sempre, quando muito, o horário que a turma tem, para poderem frequentar as turmas.

Outros constrangimentos a nível de escola, passa por situações de sala de aula, onde nós por vezes gostávamos de mais horas para dar assessoria, em outro tipo de atividades mais práticas. Sinto falta por vezes de mais um “bocadinho” para estar com os alunos na sala de aula a fazer outro tipo de atividades. E claro, refiro-me à aula da professora, onde não só implica a socialização, também como outro tipo de competências ao mesmo tempo. Acho que este é o constrangimento, as Escolas não estão preparadas para receber alunos dentro desta problemática, não quer dizer que não estejam preparadas em termos de infra-estruturas, com Unidades para receber os alunos, mas sim em situações de sala de aula, acho que não. E isto passa por formação docente!

A nível de Escola penso que são os únicos constrangimentos. Esta escola é muito diferente de outras em que eu já estive, em termos de funcionamento no âmbito da

---

Educação Especial, funciona muito bem. Em outras Escolas, eu teria, se calhar mais a dizer, muito mais.

### **Outras entidades CRI, CAO?**

**R:** Vou falar do CRI, que é o que conheço melhor. O CRI, acho que (...) no ano passado, passou-se uma situação de escola, aqui. (...) Relativamente ao PIT, os apoios são francamente precários, apesar das medidas de apoio estarem previstas. Isto já foi dito, não é nada de novo para eles. No apoio que dão noutra área, terapias, na minha opinião, continuam a não ser suficientes (...). Óbvio que isto não é problema do CRI, o CRI já faz muito, é problema do número de verbas que existem atribuídas para a Educação Especial. Quando falo em verbas, refiro-me ao vencimento dos terapeutas, o contrato de determinados especialistas (...) Eles não têm verbas, ou seja, não podem fazer mais nada, e passa um pouco por aí, na minha opinião. Portanto, o apoio que o CRI dá, passa por ser mais imediato e não tanto a longo prazo. Tentam resolver situações, constrangimentos que aparecem na altura. É mais fácil dar terapia de fala a uma aluna que precisa dela amanhã, do que estar preocupado com uma aluna que só daqui a três anos é que vai sair da Escola. Na minha opinião, é um pouco isso, tentar resolver as situações limites e não pensar a longo prazo. O PIT praticamente é uma miragem para eles (...) e para nós professores, (...) não de uma forma geral (...) nós próprios encaramos um pouco isso: *“é preciso fazer este ano, mas vamos pensar mais nesse assunto para o ano”* (...) mas lá está, também é aquele problema de resolver as questões limites. Se quiser fazer um trabalho para haver uma evolução, nem que seja mínima, na forma como a criança anda, na forma como a criança resolve os problemas, socializa, não pensamos numa forma muito mais futura, neste âmbito, ou seja, pensar como será um jovem daqui a dois ou três anos (...) e isso devia acontecer, na minha opinião, o quanto antes, e para isso precisamos de psicólogos, terapeutas, de toda a gente, não é só o professor de Educação Especial a fazê-lo e acho que é por isso que às vezes não resulta.

### **Sociedade?**

**R:** Na sociedade há muitos preconceitos, muitas representações sobre a criança deficiente, multideficiente. Acho que isso não se muda de um dia para o outro, nem numa geração (...).

---

**10- Em que medida justifica a necessidade da organização de um PIT três anos antes do final da escolaridade obrigatória?**

**Há pouco referiu que: “O PIT deveria ser feito três anos antes, mas se fosse possível até deveria ser antes”. Pode justificar a sua afirmação?**

**R:** Porque é que acho que deveria ser antes? Porque acho que não devemos somente reger-nos pela legislação que existe, ou seja, a obrigatoriedade de fazer um PIT três anos antes.

**Mas acha que três anos antes é insuficiente?**

**R:** Cada caso é um caso e tudo depende, mas se for antes, melhor ainda, porque temos mais possibilidades de mudar.

As crianças evoluem, obviamente, porque se não, não estávamos aqui a fazer nada em termos de Escola. Vou dar um exemplo: ainda há pouco estava a falar com uma mãe, à saída da escola e estava-lhe a dizer que: *“a filha no ano anterior não era assim, porque ela evoluiu ao nível motor, cognitivo, também, mas muito mais ao nível motor, e nós já estamos a pensar em integrá-la muito mais nas turmas”*, o que quero dizer com isto? O que quero dizer é que eles evoluem, e o que pode ser hoje bom, daqui a um ano ou dois, já consegue fazer muito melhor, outro tipo de tarefas se calhar mais complexas. Ainda bem que nós estamos cá. Por isso, quanto mais previsões fizermos, perspetivaremos outros caminhos, quantos mais contactos fizermos, quantas mais infra-estruturas criarmos beneficiará e suportará melhor a transição para a vida pós escolar destes jovens. É claro que a legislação diz, pelo menos três anos antes, agora não devemos encarar só isso, devemos ver que cada caso é um caso.

**11- Os intervenientes e parceiros na elaboração do PIT são os necessários ao estabelecimento de um programa com sucesso? Ou que sugestões daria de outros grupos ou instituições profissionais para participação?**

**R:** Acho que deve ser sempre uma equipa multidisciplinar a fazê-lo e requer muita avaliação por parte de todos os técnicos, nomeadamente: psicólogos, terapeuta da fala, terapeuta ocupacional, fisioterapeutas, professor de Educação Especial e também o Diretor de turma, a própria turma pode colaborar também pois podem ajudar dizendo o que é que uma aluna multideficiente pode fazer melhor e os docentes da turma também.

---

Relativamente a sugestões, acho que era exigente a existência de um Educador Social nas escolas, por exemplo. Não é que façam o trabalho que um Assistente Social faz, porque também não é isso que se pretende, mas um Educador Social prepara para a vida ativa também. Eu acho que neste momento só os TEIPs é que os têm e acho que era importantíssimo o trabalho do Educador Social.

E claro, outro tipo de parceiros, como as Juntas, as Câmaras, por questões de logística, transporte, porque às vezes há meninos que lhes é recusado um determinado local (...) nós temos estas entidades como parceiros, mas o que acontece é que muitas vezes não estão disponíveis. Quando digo transportes não me refiro a carrinha, às vezes só o passe (...).

Este é todo um suporte que às vezes falha e aqui o Educador Social poderia vir facilitar este tipo de situações e acho que quanto mais cedo começarmos, melhor. E claro, todos assinarem e comprometerem-se a desenvolver e suportar o PIT.

## **12- Qual o grau de sucesso dos Programas Individuais de Transição, para os jovens com multideficiência?**

**R:** Isso é uma coisa que eu não posso avaliar assim (...) Do que eu conheço e que já encaminhámos, parece-me ter sucesso, parece-me!

### **O que é para si ter sucesso?**

**R:** Para mim ter sucesso é ver a pessoa feliz naquilo que faz e ter algum retorno.

### **Que género de retorno?**

**R:** Emocional, afetivo, porque estamos a falar de crianças/jovens multideficientes e precisam de algum retorno: “fizeste muito bem” é dar um reforço neste sentido.

### **E remunerado?**

**R:** Sim, também pode ser (...) era bom e acho que deveria ser. Voltando aquele caso do jovem que limpava carros, ele recebia como uma “pessoa normal”, mas a realidade não é assim, como nós sabemos. Se estão a *part-time*, se estão a fazer uma tarefa, são pagos de uma forma mais redutora, mas naquele caso ele era pago normalmente, inclusive, era aumentado cada ano que passava e era assim que devia ser.

---

Referindo-me ao grau de sucesso, pelo que eu conheço, considero-o suficiente. Não é um sucesso tremendo, não conseguimos ter todas as crianças encaminhadas, como é óbvio. Claro que falo com outros colegas, com outras instituições e nem sempre há sucesso.

Eu não posso dizer que é muito bom (...) que é bom, posso dizer que é suficiente (...) também não é negativo, porque senão nós não fazíamos o nosso trabalho.

**13- Considera importante a conceção de um Programa Individual de Transição para um jovem com multideficiência, tendo em conta a pertinência para a prática efetiva da sua vida pós escolar?**

**R:** Sim.

**Em que medida?**

**R:** Em todas aquelas que eu já disse, em tudo o que tem a ver com o bem-estar da pessoa. Porque é assim, se não nos sentimos bem ocupados a trabalhar, qualquer pessoa não fica bem psiquicamente, portanto, emocionalmente/afetivamente, e o desenvolvimento pessoal fica comprometido.

**Em termos de trabalho, porque é que considera importante a conceção de um PIT?**

**R:** É importante para delinear determinadas estratégias e quando falo em estratégias, não é só pensar numa possível saída, mas várias, se não dá para trabalhar com têxteis, dá num bar (...).

Nós nesta escola temos um projeto “*Inter Agir*”, em que nós tínhamos um grave problema de integração aqui na escola com os alunos da Unidade no parque escolar, ou seja, tínhamos meninos que estavam constantemente a “insultar” os mais deficientes, chamar nomes, apontar o dedo, um pouco isto. Neste sentido resolvemos desenvolver um bocadinho mais atividades de escola, e então experimentámos: a tipografia, o bar, limpezas dos corredores, situações assim um pouco mais alargadas, em que os alunos da Unidade passam por todas, para haver rotatividade, para eles perceberem de facto que poderão desenvolver vários tipos de atividades.

---

Com este projeto, conseguimos perceber, efetivamente o que os jovens da unidade conseguem fazer, que em situação de aula na Unidade não percebíamos. Este é um exemplo de projeto em que envolvemos os alunos efetivamente.

**14- Pensa que a Sociedade consegue dar resposta a este grupo específico, relativamente à sua vida pós-escolar?**

**R:** De uma forma geral não (...) é claro que isso depende de Sociedade para Sociedade.

**A nossa Sociedade?**

**R:** Mas como a Portuguesa ou as locais? É que há locais que são bons exemplos!

**A geral.**

**R:** A geral não. Eu dava uma série de exemplos. Quando estive em Eixo, em Aveiro, que é uma Escola bastante ativa e portanto tem bons resultados em taxas de integração (...) mas estamos a falar de um meio mais agrícola, com empresas ainda a florescer (se é que ainda há alguma coisa a florescer?). Mas estamos a falar de um meio mais pequeno. Agora se eu disser a nível geral na Sociedade Portuguesa, digo-lhe já que não.

**15- As saídas profissionais ou propostas de encaminhamentos que têm existido têm sido adequadas ou as possíveis aos jovens atendidos?**

**R:** Acho que têm sido as adequadas e possíveis!

Porque sobretudo na área dos encaminhamentos (...) uma aluna que foi encaminhada no âmbito dos têxteis, porque realmente tem uma apetência muito forte para isso (...) de facto também foi uma das possíveis, porque não havia muito mais. Também foi um fator de sorte. É claro que isso implica muitos telefonemas, muitos contactos, saber quando abre vagas por exemplo no Centro da Areosa, que é muito difícil porque há uma grande lista de espera, por isso é que eu digo que também são as possíveis.

---

**Mas as mais frequentes são as possíveis ou as adequadas?**

**R:** Aqui vou responder como se estivesse a responder à Sociedade Portuguesa (...) acho que são as possíveis, apesar que o que tenho visto aqui, sobretudo nesta escola, não é bem assim, procura-se ser a adequada (...) mas às vezes têm de ser as possíveis porque não dá.

**16- O que gostaria que acontecesse no final da escolaridade obrigatória?**

**R:** O encaminhamento total para a vida pós escolar será o grande objetivo da Educação Especial, que é permitir uma adequação destes alunos na vida pós escolas, na vida ativa. Ao fim ao cabo, a realização pessoal, profissional.

**Caso não aconteça a realização profissional?**

**R:** Caso não aconteça isso? Não vejo outra possibilidade! Tem que acontecer (...) Tem que acontecer. Não queremos os meninos em casa. Um CAO para mim é sempre a última instância para qualquer pessoa. Caso não haja outra hipótese, devido à sua deficiência, se é profunda ou não, (...) se não há outra hipótese? Mas que custa, custa!!

**17- Concorda com a Legislação em vigor relativamente aos Programas individuais de Transição para os jovens com multideficiência?**

**R:** Eu concordo. Penso que sim (...) já esteve pior. Neste momento está como deve ser.

**18- O que sugere para melhorar a conceção dos Programas Individuais de Transição como forma de preparação para a vida pós-escolar dos jovens multideficientes?**

**R:** É aquilo que eu falava há pouco, deve ser o mais multidisciplinar possível. Isto sim, é importantíssimo e há muito poucos exemplos disso.

**Importa-se de enumerar alguns exemplos a nível da equipa multidisciplinar?**

**R:** É necessário convocar, e diria mesmo convocar Câmaras e empreendedores nas áreas de imediação da Escola, do sítio da Institucionalização da pessoa.

---

### **Colocar essa equipa na conceção do PIT?**

**R:** Sim, isso é possível, já estive em escolas que havia uma parceria ou duas.

Aqui há, por exemplo, não é connosco, grupo 910<sup>10</sup>, diretamente, mas é com o grupo 920<sup>11</sup>, que é a VARSO.

É claro que quando eu digo isto, não são empresas grandes, não multinacionais, estou a falar de empresas pequeninas.

### **Pensa que seria melhor que estivesse em legislação?**

**R:** Não é que não esteja, porque aparece assim em aberto a possibilidade de convocar outras pessoas, agora é óbvio que não podemos pedir, porque não está na legislação, para assinarem o PIT, mas acho que cada vez mais os devemos convocar, para que eles percebam que têm vantagens em receber pessoas deficientes, deste tipo e que conseguem fazer tarefas tão bem e às vezes melhor que outras pessoas.

Voltando aquele exemplo do tal jovem que eu disse que trabalhava numa empresa de lavar carros, ele fazia muito bem o seu trabalho, o que aconteceu foi que houve uma perturbação de outra pessoa que estava constantemente a “picar”: *“tens que fazer isso mais rápido”*. Porque ele conseguia fazer bem, não conseguia, era tão rápido quanto a outra pessoa e depois, claro, entra em nervosismo, porque estamos a falar de um jovem com perturbações sociais e sócio-emocionais e portanto, começou a não cumprir.

Para a equipa multidisciplinar, como eu já referi, penso que também é importante o Educador Social, os terapeutas, o psicólogo, que infelizmente nem todas as escolas têm estes recursos.

### **Quer fazer mais algum comentário?**

**R:** Não.

---

<sup>10</sup>Grupo 910 – Educação Especial 1

<sup>11</sup>Grupo 920 – Educação Especial 2



---

## **Transcrição da entrevista ao Responsável do Grupo de Educação Especial**

**Entrevista:** Responsável do Grupo de Educação Especial

**Entrevistador:** Olga Ferreira

**Referência:** B

**Observações:** A entrevista decorreu com uma postura homogênea e regular por parte do entrevistado. O entrevistado demonstrou conhecimentos relativamente ao processo de implementação de Programas Individuais de Transição em jovens com multideficiência.

As pausas que ocorreram não nos parecem significativas em nenhuma questão.

**1- Informação ao entrevistado de forma global sobre o estudo em curso e seus objetivos.**

**2- Assegurarmos o carácter confidencial e anónimo das informações prestadas**

**3- Formação do entrevistado, tempo de serviço, especialização, atividades profissionais desenvolvidas, formação adicional, prática na Educação Especial, prática no domínio das UAEM?**

**R:** Tenho trinta e dois anos de serviço docente, Especialização em surdez, deficiência auditiva. Na minha atividade profissional, fui docente do 910 primeiro, porque também tenho, essa especialização e depois no 920. Depois passei para Responsável do Grupo de Educação Especial

**Prática nas Unidades de Multideficiência?**

**R:** Por acaso tive, quando trabalhei no 910, tive dois anos numa unidade de Matosinhos.

**A legislação em vigor ainda era o Decreto 319/91? E com o Decreto 3/2008, não tem prática numa Unidade de Multideficiência?**

**R:** sim, vigorava o 319/91. Depois, eu encaminhei a minha prática para os estudos e há praticamente uma dezena de anos que não lido com a deficiência mental diretamente.

**4- Quais são as principais alterações que identifica no processo de Transição para a vida pós-escolar tendo em conta o Decreto-Lei 319/91 e 3/2008?**

---

**R:** Acho que em termos de diferença, não me vou focalizar tanto nisso, mas no que o 3/2008 nos diz. O 3/2008, em princípio, é um documento bem elaborado e no que diz respeito ao PIT está bem pensado e bem elaborado, ou seja em relação à existência de uma equipa multidisciplinar de avaliação, em relação ao encaminhamento para a vida ativa, a busca da área vocacional, teoricamente está bem organizado. Pode-se dizer que inclui todos os agentes que precisaríamos para elaborar um Programa para a vida ativa, teoricamente.

**Comparando com o 319/91?**

**R:** Comparando com o 319, parece-me muito mais bem concebido, mais capaz de dar resposta às crianças com multideficiência que depois têm de ser transferidas para o mercado de trabalho, para a vida ativa, para a Sociedade em geral. Isto teoricamente, continuo a dizer.

**5- Considera que a Legislação em geral (educação/trabalho) torna-se facilitadora para o processo de transição para a vida pós escolar de jovens multideficientes?**

**R:** A legislação sim, porque não só o 3/2008 diz exatamente isso, como relativamente à Sociedade e Trabalho. Embora não seja tão abrangente quanto isso, mas permite (...) há uma cota de permissão e até de incentivo ao emprego de jovens com deficiência. Está previsto que as empresas possam integrar jovens com deficiência e até tiram alguns benefícios disso. Portanto, permite.

**Então pensa que a legislação é suficiente?**

**R:** Sim, não temos o caminho fechado, já há alguma luz quanto a isso, não será aquilo que seria necessário, mas teoricamente já não está totalmente vetado à deficiência, a entrada no mercado de trabalho. Já não há a exclusão em absoluto predominante dos jovens com deficiência no mercado de trabalho.

**6- O que entende ou que definição faz de um Programa Individual de Transição para jovens multideficientes atendendo à sua finalidade última?**

---

**R:** Eu acho que o PIT é para mim, o momento mais crítico e difícil da Educação Especial, porque terá que deixar o “abrigo”, o “ninho”, que é a escola, seja ela qual for, onde há sempre alguma proteção, para viver na sociedade em geral. Esta transferência de execução de um meio fechado que é a escola para a vida ativa na sociedade é o caminho mais difícil e crítico da Educação Especial. E parece-me que é aqui que se vê, se na prática a legislação é ou não é a suficiente.

### **Como define um PIT?**

**R:** Em princípio será um processo que tem de ter um período que será de três anos antes do fim da escolaridade obrigatória.

Primeiro, permite encontrar uma área vocacional, depois a colocação em estágios ou outro tipo de intervenções de forma a que os jovens com deficiência possam ser integrados no mercado de trabalho, seja no mercado público ou privado, mas que seja possível integrá-lo no mercado de trabalho e fazer dele alguém útil à sociedade e útil para si mesmo.

### **7- Que critérios (idade, tipo de deficiência, utiliza para o encaminhamento de jovens multideficientes?**

**R:** Como eu lhe digo, eu não sou a pessoa mais certa para responder a isso, mas de qualquer maneira quer me parecer que independentemente (...) a idade será o fim da escolaridade obrigatória, os últimos três anos, mas isto é relativo, porque os jovens com multideficiência prolongam o seu tempo de escolaridade obrigatória, portanto não é aos dezasseis anos que em princípio, acontece, poderá ser mais tarde. Isto quanto à idade.

O ano de referência da escolaridade, as competências que já consegue trabalhar em tempo real, a forma como já está preparado para isso. Não há propriamente uma idade limite da escolaridade.

Penso que o que define é a escolaridade, o momento em que está pronto tecnicamente para sair deste “ninho”, para exercer uma profissão, de preferência dentro da sua área vocacional, no mercado de trabalho.

### **8- Que medidas e procedimentos são necessários para a concretização dos Programas Individuais de Transição?**

---

**R:** Bastantes! Bastantes, porque é preciso encontrar uma série de parcerias para permitir o processo de transição. Não são só os professores de Educação Especial, estes procuram as áreas vocacionais, e poderão procurar dentro da Escola e dentro da Unidade de Multideficiência, onde obviamente pode ter oficinas de trabalho que dê essa possibilidade vocacional, onde no dia-a-dia vai-se observando alguma coisa, mas depois muitas vezes é preciso parcerias com uma equipa de avaliação exterior (...) é preciso parcerias com a psicóloga, é preciso parcerias com locais onde eles possam de facto terem prática e aí fazer os tais pequenos estágios de forma a se verificar qual é a área mais funcional, mais vocacional. Porque a área vocacional pode não ser aquela em que eles dão resposta, pode não ser.

Para pôr em prática um PIT nós necessitamos do apoio de uma equipa grande de pessoas e de instituições, neste momento temos o apoio do CRI. Os técnicos do CRI que fazem essa ponte connosco, procuram dentro das áreas vocacionais a possibilidade de fazer avaliações e os estágios, mas a par disso, nós Educação Especial, professores de Educação Especial, temos que batalhar muito.

#### **9- Quais são as principais dificuldades/constrangimentos que encontra a nível de Escola, outras entidades (CRI, CAO) e Sociedade?**

**R:** A nível de Escola encontro algumas. As Escolas que apresentam ser Escolas de Inclusão, não estão dotadas de equipamentos e espaços para os professores de Educação Especial com os jovens de multideficiência poderem experimentar “coisas”. As escolas não estão dotadas, ainda temos Escolas muito estereotipadas que não permitem que se ponham em prática algumas práticas pedagógicas que sejam viradas para a utilidade, ou seja, que sejam viradas para a busca da funcionalidade.

Vou dar o exemplo do género de utilização das cozinhas, dos espaços ajardinados, a utilização de espaços amplos onde se possam fazer oficinas e em termos de oficinas, em sentido lato, as oficinas para a tecelagem, ao tricô, etc (...) Não há espaços, estão pouco pensados para isso.

#### **A nível de Escola só encontra constrangimentos físicos?**

**R:** Não só. Não encontro só físicos, eu acho que isto é uma questão das pessoas que estão na Escola, mas que não estão dentro da dinâmica da Unidade e veem sempre estes

---

meninos como meninos deficientes, que têm o seu espaço confinado a uma sala. Não é fácil dentro da Escola conseguir esta vontade de colaborar, porque evidentemente os meninos mexem, estragam e portanto não há muita disponibilidade. Eu estou a pensar por exemplo em situações que se criaram aqui no ano passado. Eu também entendo que as pessoas, as auxiliares, que lá estavam também têm respostas e serviços a dar e que se sintam constrangidas com a presença dos jovens lá, porque de facto têm respostas a dar. Não se trata aqui de termos uma cozinha pedagógica, nem um bar pedagógico, trata-se aqui de ter o bar real, onde se precisa de preparar sanduíches, sumos e (...). Eu também percebo este constrangimento, mas acho que esta questão ainda é cultural.

A questão dos docentes, e isso vê-se por exemplo quando nós temos a atribuição de determinadas horas da Unidade nas aulas de turma. Mesmo sendo em áreas de Expressões, ou em áreas de mais interesse para o jovem, muitas vezes nós não conseguimos.

Relativamente às entidades, não é fácil. Nós conseguimos com o CRI, mas num tempo limitadíssimo. O CRI tem sempre e cada vez menos tempo para estar nas Escolas. Este ano houve novo corte de tempos para cada um dos técnicos. Desde o constrangimento básico, o financeiro, o temporal também acaba por ser um enorme constrangimento. Por muito que os técnicos queiram colaborar num PIT connosco, só vêm aqui de quinze em quinze dias ou uma vez por semana, para três alunos, não é fácil, não é.

Depois ao nível dos CAOs, é muito difícil arranjar uma avaliação, muito difícil. A fila de espera para se fazer uma avaliação é longa, é complicado. Para estadia, deve ser muito mais complicado. Os CAOs não dão resposta para todos os meninos.

Ao nível da Sociedade, aí claramente, embora como eu disse, teoricamente haja alguma luz, o país não é muito grande, é pequeno, mas poderíamos avançar por aí, mas há constrangimentos, de facto, embora nós hoje em dia vejamos muitos mais meninos na sociedade, na rua com os pais, com a família, continuamos a vê-los com o estigma de coitadinhos, que são diferentes. Há poucos empresários, poucas empresas, poucos locais de trabalho que tenham um jovem destes lá a desenvolver uma atividade, coisa que muitas vezes é um verdadeiro disparate. Muitos destes meninos conseguem aprender, mecanizar atividades práticas, mecanizar operações e após a mecanização conseguem realizá-las em tempo útil e sempre certinho, não falham, não se distraem, trabalham seriamente. Precisam só de aprender a fazer aquilo, não chegam atrasados (...). São jovens que em determinadas atividades mecânicas e de rotina são jovens que podem ser aplicados.

---

**10- Em que medida justifica a necessidade da organização de um PIT três anos do final da escolaridade obrigatória?**

**R:** Se calhar devido a estes constrangimentos todos. Nós vivemos com tantos constrangimentos e dificuldades que mais vale começarmos enquanto é tempo. Para além disso, isso acontece porque leva tempo, uma vez que estamos a falar de crianças com dificuldades, leva tempo por vezes a encontrar uma área funcional, já nem digo vocacional, muitas vezes não é vocacional, é de acordo com a funcionalidade, portanto de facto não é fácil.

Com crianças com deficiência mental ligeira, se calhar é mais fácil, apesar de todos os constrangimentos motores. Com uma criança com uma deficiência mental profunda é muito mais complicado encontrar essa “zona de trabalho”, de função e portanto justifica-se algum tempo. Tempo que é depois justificado com os procedimentos que se tem ao longo dos anos letivos, com tentativas para “aqui e acolá”, telefonemas, deslocações. Também as famílias muitas vezes não comportam as deslocações, tem que se levar a Gaia, à Areosa, a Vilarinho, quer dizer, também não é fácil organizar isto, o tempo nunca é demais.

**11- Os intervenientes e parceiros na elaboração do PIT são os necessários ao estabelecimento de um programa com sucesso? Ou que sugestões daria de outros grupos ou instituições profissionais para participação?**

**R:** Eu não sei se são os suficientes. Não sei, porque se vê tanta falha, tanta dificuldade, que das duas uma, ou os que existem de facto não cumprem todos a sua função, perante todos os constrangimentos que nos são colocados por todas as entidades que conosco colaboram na realização desta situação, ou é um problema da sociedade.

Sobretudo acho que a nível da Sociedade civil (...) o parceiro sociedade e sobretudo o parceiro empresário, entidade empregadora, quer seja do estado, quer seja do privado, se calhar é uma área em grande falha, porque nós não conseguimos ter locais para colocar os jovens, nem no estágio, quanto mais em ação nos últimos tempos do PIT para depois se fazer a transição. Vou dar um exemplo, há uns anos atrás nós conseguimos com um senhor mecânico, em frente à escola. As escolas eram mais pequenas, estavam mais organizadas, havia pequeno comércio e pequena indústria e conseguia-se, era muito mais simples. Conseguia-se falar com o senhor da drogaria, o carpinteiro da zona, conseguia-se. Eu recordo-me de ter, apesar do 319 não estar, teoricamente, tão pensado para a transição para

---

a vida ativa, mas isto teoricamente, mas na prática, quando nós íamos colocar os meninos em momentos de avaliação e transição, tínhamos mais hipótese do lado do mercado de trabalho, do lado dos pequenos empresários, que estavam mais acessíveis, hoje não.

Nós, por exemplo, aqui à volta da Escola, temos o Dolce Vita, o Parque Nascente, não há aqui à volta padarias, mercearias, não há. Portanto, se não há o factor proximidade, o factor da distância vai ser mais um impedimento. Hoje em dia nós não temos colaboradores nesse sentido, não temos onde colocar os meninos. Hoje é muito difícil, e creio também, mas isto é um pouco especulativo, porque na prática não sei, se nós à nossa volta tivéssemos padarias, mercearias, se conseguíamos, devido às dificuldades sociais que há, não sei se conseguíamos isso. Quando digo dificuldades sociais, digo económico/financeiras, logo quem está disposto hoje em dia a ter lá um menino que ainda tem de ser ensinado, mesmo que esteja com a retaguarda da Educação Especial, é difícil e há constrangimentos nesse sentido.

## **12- Qual o grau de sucesso dos Programas Individuais de Transição, para os jovens com multideficiência?**

### **O que considera sucesso?**

**R:** Eu considero sucesso, na saída da Educação Especial, ter uma área vocacional/funcional definida. Por exemplo um aluno que tem Trissomia 21 e gosta muito de roupas e arranja-se um local onde ele tem que colocar as roupas nos cabides. Isso para mim é sucesso. Ele encontra uma área, trabalhou a área e está lá, ativo, consegue fazer o seu trajeto para casa, responsabilizar-se pela sua tarefa. Se não consegue fazer o trajeto para casa, conseguiu-se quem organizasse isso. Isto é sucesso, é conseguir autonomamente, ou com pequenas ajudas, que no fundo temos todos, quer sejamos deficientes ou não. Conseguir ser útil à Sociedade e útil a ele mesmo. Isto é o sucesso de um PIT.

### **Qual o grau de sucesso dos Programas Individuais de Transição?**

**R:** Muito pequena, em termos percentuais não sei dizer, mas salvo os meninos que depois de avaliados (...) se conseguiu uma avaliação, e depois do estágio ficaram no local,

---

acontece muitos poucos casos de meninos que estejam no mercado de trabalho a exercer a sua função.

**13- Considera importante a conceção de um Programa Individual de Transição para um jovem com multideficiência, tendo em conta a pertinência para a prática efetiva da sua vida pós escolar?**

**R:** Considero.

**Em que medida?**

Na medida em que se nós não conseguimos considerar todos estes factos de despistagem de vocações, despistagem de finalidades, de encontro de locais onde possam praticar, de locais/sítios onde trabalhar, chegamos ao fim e para onde vai o menino? Para casa? Claro que considero.

Isto não invalida o que digo antes que é: não há muito sucesso, não há muito sucesso porque nós não temos ajuda da sociedade civil, a própria escola também não tem muitos recursos físicos e as próprias entidades que aparecem e que se comprometem, entre a Escola e a Sociedade, também nos colocam muitas restrições. Isto no fundo não invalida que a construção de um PIT não seja extremamente necessária, porque senão corremos o risco de proteger as crianças até aos dezoito anos por exemplo e seguidamente o seu futuro será necessariamente a sua casa, um local restritamente, restrito.

Por isso digo que neste momento o PIT é “a prova de fogo da Educação Especial”. Acho que a comparação de um PIT e a efetivação de um PIT é como a prova de acesso à Universidade, ou seja comparativamente nós fizemos todo o percurso escolar e depois vamos ter a grande prova “ó sim ou sopas”, vamos ter que passar uma barreira, uma etapa, para os jovens com deficiência ingressar no mercado de trabalho. Para essa “prova de fogo”, nós investimos desde a Intervenção Precoce, vimos por aí fora, colaborando, fazendo, construindo, ensinando e depois chegamos aqui. Por vezes ingressa no mercado de trabalho e por vezes vai para casa, é a “prova de fogo” da Educação Especial.

**14- Pensa que a Sociedade consegue dar resposta a este grupo específico, relativamente à sua vida pós-escolar?**



---

**R:** Não, aliás, é o que já venho dizendo. Não acho. Acho que é uma coisa tão pequena, que é quase insignificante.

**Diz isso em termos de legislação, em termos de mentalidades, quais são as principais?**

Já tenho respondido a isso (...) tem a ver com as mentalidades. Nós até aqui não temos visto meninos deficientes na rua, agora já os vamos vendo na rua, mas isso não implica que não sejam vistos como coitados. Esta visão, ainda é uma visão muito imposta, muito vigente na cabeça de toda a gente. A visão de que está ali uma pessoa diferente, com limitações, (...) mas também com operacionalidades, não é a visão distribuída pela sociedade e curiosamente na Sociedade Portuguesa.

Por exemplo, eu tenho visto mudança ao nível da Trissomia 21, eu hoje em dia considero (...) considero não, sinto, apercebo-me que as pessoas já veem a Trissomia 21 com um olhar diferente, do que viam há algum tempo e com uma mentalidade diferente, ou seja, porque há casos de sucesso da Trissomia 21. Meninos que de facto fazem uma escolaridade (...) conseguem muitas aquisições académicas e depois entram numa área de trabalho e dão resposta e inclusivamente no mundo das artes. Já têm acontecido experiências que de facto eles dão saída. E vejo de uma maneira geral quando converso, que logo se encaminha para a Trissomia 21, ou seja : “ *há inclusão, os meninos não são vistos assim como coitados, há muitas vezes meninos com trissomia 21 que conseguem fazer isto ou aquilo* ” há muitas vezes estas respostas. Esta resposta relativamente à Trissomia 21 não lhe sei dizer porquê. (...) Imagino que esteja relacionada com a comunicação social, houve alguns casos de sucesso que são menos (...) que estão menos estigmatizados, assim como com a deficiência motora curiosamente acho a mesma coisa. Não estou a falar de deficiência mental, mas sim de deficiência motora, e acho que com os projetos dos Paralímpicos, a questão das práticas desportivas com os jovens com deficiência motora, todas as iniciativas de solidariedade levadas a cabo, incluindo por jovens com deficiência motora, tornam-nos menos estigmatizados.

Ver uma menina com deficiência mental como nós temos aqui na Unidade, que obviamente e de senso comum, “disparata”, essa menina já não é vista como uma menina que possa continuar, quando muitas vezes podem, salvo aqueles casos que não podem mesmo.

---

**15- As saídas profissionais ou propostas de encaminhamentos que têm existido têm sido adequadas ou as possíveis aos jovens atendidos?**

**R:** Daquilo que eu sei, dentro das possibilidades têm sido as mais adequadas, as que mais se aproximam da área vocacional, que se observou o menino ter mais potencial e da área em que são funcionais. Agora, temos as limitações daquilo que é possível. Temos uma oferta e dentro desta oferta temos que procurar caminho e isso é um esforço muito grande, até porque há situações que por exemplo: os meninos multideficientes não podem realizar, e não estamos só a falar de meninos com deficiência mental e motora, há atividades que não podem realizar. Não podem realizar, pelo perímetro das suas capacidades. Todas estas condicionantes têm de ter sempre (...) evidentemente, se nós pensarmos numa criança que gosta muito de jardins, flores e tem uma deficiência mental algo acentuada e propomos por exemplo uma avaliação na jardinagem, corre-se o risco sério. A área vocacional, nem sempre é a área funcional. Neste caso corremos o risco sério dela pegar numa tesoura e dar em cima da cabeça de alguém, ou não (...). Tudo isto tem de ser avaliado.

**16- O que gostaria que acontecesse no final da escolaridade obrigatória?**

**R:** Repito, que tivessem o seu local, o seu espaço de trabalho, que fossem úteis à sociedade e que fossem úteis a eles próprios, fazendo uma coisa que gostassem e que lhes dê prazer e vontade de ir todos os dias para o seu trabalho.

**Caso não fosse possível a via do trabalho como a saída possível, como gostava que fosse o final da escolaridade obrigatória?**

**R:** Quando eu digo emprego, via de trabalho, evidentemente eu digo ter um emprego remunerado, ter o seu ordenado, ainda que não seja possível isso, há com certeza centros de interesse, com certeza, centros de vocação e funcionalidades possíveis. Ainda que não fosse o emprego remunerado, o facto de estas crianças sentirem-se úteis, terem algo que seja uma espécie do “objetivo do dia”, a meta a atingir no fim do dia (...) é fundamental para eles como cidadãos, é a mesma coisa. Não sendo o mercado de trabalho remunerado, pode ser um mercado de intervenção. Não me admirava que estes meninos estivessem a ajudar uma cantina por exemplo a distribuir as coisas pelas mesas e fazendo-o gratuitamente. Mas sabe que tem de ir (...) e ele vai, faz, cumpre (...) não tenho

---

repugnância com isso, há casos de facto que não podem ser remunerados, por vários factores. Assim como também não acho nada de extraordinário, quando seja possível, encaminhar estes meninos para uma área mais adequada às artes. Quando digo artes, digo questões físicas e artísticas (...) nestas áreas, o leque já se abre mais, uma criança que possa fazer teatro, que possa fazer dança, praticar equitação, que tenha isso como um meio para chegar a um objetivo que é: *“Eu fiz isto durante o dia, tratei dos cavalos”*(...) . Eu tenho um exemplo muito próximo, de uma menina que está aqui na Unidade, com deficiência mental e surdez, e esta menina por exemplo (...) que acredito que ela não possa (...) que ela não tenha idade mental para perceber a importância da remuneração, mas percebe a importância da dádiva, da entrega, percebe a importância do que ela faz. Ao nível dos cavalos, há uns anos atrás, esta menina praticou hipoterapia e ela neste momento demonstra muitas saudades, fala muito dos cavalos. Se calhar não era possível continuar as sessões de hipoterapia, mas porque não deixá-la ir tratar dos cavalos, se ela fazia isso?, se ela gostava?, tinha o trabalho de escovar, dar a comida, e ela não tinha medo nenhum e se calhar, poderia dar uma voltinha de cavalo de vez em quando como forma de retribuição, ou isso, ou darem-lhe umas botas, coisas (...) porque ela sente-se completamente paga com um pequeno mimo. É uma menina que (...) eu tenho a certeza absoluta que se nós conseguíssemos que na saída para a vida ativa tivesse um envolvimento com um centro de equitação (...) não digo que ela praticasse equitação, não digo isso, não vamos sonhar assim tão alto, claro que temos o direito de o fazer e há muitos meninos que poderão fazê-lo, mas esta menina era um óptimo contributo, por exemplo para isso, para estar no centro, para tratar dos cavalos, para arrumar as coisas. Ela não sabe exatamente o que tem de fazer, mas se lhe fossem ensinados determinados passos, ela conseguia com certeza e sempre certinho. Portanto não estamos a falar de emprego, estamos a falar de trabalho.

**17- Concorda com a Legislação em vigor relativamente aos Programas individuais de Transição para os jovens com multideficiência?**

**R:** Teoricamente concordo, porque o objetivo da legislação em vigor é fazer a emancipação social da escolaridade para a vida ativa, e no fim, temos de facto que fazer qualquer coisa, quer seja para o mercado de emprego, quer seja no trabalho em si, é a finalidade.

---

Não discordo da legislação, mas como muitas coisas no nosso país, no 3/2008 (...), há pontos no 3/2008 que nos quais eu discordo, mas neste caso não discordo.

**18- O que sugere para melhorar a conceção dos Programas Individuais de Transição como forma de preparação para a vida pós-escolar dos jovens multideficientes?**

**R:** Eu teria que sugerir uma grande mudança nas mentalidades, na sociedade e depois mudanças ao nível das parcerias com as escolas, de forma a que se pudesse pôr em prática isto (...)

**Em termos normativos, em legislação, para obrigar? Outros parceiros, o que sugeria?**

**R:** Quando estou a falar em parceiros, estou a falar em entidades intermédias, ou seja, em instituições intermédias, entre a escola e o mundo do trabalho, por exemplo o que falámos há pouco, os CAOs, os CRIs, os centros de avaliação de Areosa, Gaia (...) e mais que existissem, porque estes são poucos.

Esta questão que me colocou, “de obrigar” não me parece que seja (...)

**Em termos de legislação!**

**R:** Não me parece que seja por mais leis, que se obrigue a fazer qualquer coisa. Não é a lei propriamente que obriga a fazer, é muito mais a educação. Nós queremos tudo legislado, tudo (...) e não é preciso legislar tudo, estamos a legislar aquilo que não é legislável (...) a mentalidade, a educação, a visão, o comportamento perante as coisas.

Dou muitas vezes este exemplo: nós não precisávamos ter tido a vigilância cerrada que tivemos para o uso de cinto de segurança, com multas pesadas a cada polícia que passava (...) deu efeito, de facto deu efeito. Mas nós não precisaríamos desta observância tipo “Big Brother”, se os condutores tivessem compreensão para perceber que o cinto é fundamental para a segurança. Mas continuamos a ver crianças sentadas no banco da frente, ou atrás mas sem cadeiras de proteção, e a legislação está bem apertada quanto a isso, e a vigilância dos polícias, também, mas nós continuamos a ver (...)

Portanto, muito mais que mudanças legislativas, eu acho que Portugal, de facto tem legislação a mais e trabalho a menos.

---

**Acha que a legislação é a mais, ou é a suficiente?**

R: Não acho que seja a mais, o que me parece é que as mentalidades estão a mudar muito lentamente, é muito difícil o processo e acho que nos últimos anos, o estado da nação não tem contribuído em nada, e quer me parecer, e espero que não esteja a ser injusta, que nós tivemos retrocesso e não avanço.

**Em termos de mentalidades?**

R: E de práticas.

**Estamos a falar da Sociedade e não da Escola?**

R: Da Escola também.

**Quer me explicitar melhor?**

Quero. Por exemplo, se na sua globalidade o corte de professores é um facto, na Educação Especial não vai ser diferente. Se na sua globalidade o corte de auxiliares é um facto, na Educação Especial não vai ser diferente. Portanto, se vamos a ver, nos últimos anos, temos “estragado” o que tínhamos feito, cada vez temos menos. E a legislação diz: “as Câmaras são responsáveis pelas deslocações, os orçamentos (...), a Câmara diz que não tem dinheiro, o Ministério diz que não tem dinheiro e nós vimo-nos sem funcionários (...) sem funcionários devidamente preparados para isto (...) é uma questão de mentalidades.

Qual é a lógica de tirar (...) vou dar um exemplo muito concreto (...) são colocados nas escolas anualmente os chamados POCS, os funcionários que vêm através do Centro de Emprego, eles não podem estar dois anos seguidos na mesma Escola, não podem.

**Mesmo que trabalhem bem?**

R: É difícilimo conseguir isso. Devo dizer que um ano letivo numa mesma Escola, é um estágio muito razoável, e quando as pessoas estão habituadas com as rotinas das escolas, quando têm conhecimento dos alunos, os alunos problemáticos, os que têm dificuldades, sabem como os ajudar, como lhes dar a volta, mas não podem repetir o ano seguinte na mesma Escola. E é uma prática que vai acontecer com os professores, porque à medida que há cada extinção de lugar por morte ou por aposentação, não dá lugar a um

---

novo posto. O que significa que estão sempre a surgir os contratados. Hoje em dia é tão difícil chegar a um contrato permanente, que vão ser contratados toda a vida. Hoje já há contratados com dez anos de serviço. Portanto, o que significa contrato, significa concurso todos os anos, e que significa mobilidade. Este ano o caso de um colega, (...) senão houvesse no preenchimento “on line” uma clausula para a recondução ao lugar, ele nunca estaria aqui novamente este ano. E assim no ano passado iniciou um trabalho que felizmente está a continuar, e se não estivesse?

Toda esta fragilidade, toda esta pouca certeza, instabilidade, esta (...) porque no fundo é tudo precário e se é precário, não leva a lado nenhum. Eu não sei se estou a cometer alguma injustiça quando digo que (pese embora) tudo o que é teoria, tudo o que se escreve, todas as leis, tudo o que regulamente, na prática as coisas não estão boas, embora haja agentes no meio disto tudo, que procuram dar o seu melhor e acho que os professores de Educação Especial, têm uma consciência muito especial quanto às probabilidades da Escola, da angústia, das possibilidades e das dificuldades.

Mas não creio que haja muito a mudar na legislação, poderá haver um acerto, muitas vezes por questões de individualidade e periferias, por exemplo, não tem sentido nenhum não haver incentivos para os professores irem trabalhar para o interior do país, porque lá também há crianças que nascem deficientes, como aqui, só que eles estão aqui, ou estão lá “enfiados” numa casa. Aqui na Unidade a maior parte dos meninos não são de cá, estão institucionalizados para estarem cá na Unidade.

**Quer fazer mais algum comentário?**

**R:** Não.

---

## **Transcrição da entrevista ao Representante da Direção de um Agrupamento**

**Entrevista:** Representante da Direção de um Agrupamento

**Entrevistador:** Olga Marisa

**Referência:** C

**Observações:** A entrevista decorreu com uma postura homogênea e regular por parte do entrevistado. O entrevistado demonstrou conhecimentos relativamente ao processo de implementação de Programas Individuais de Transição em jovens com multideficiência.

As pausas que ocorreram não nos parecem significativas em nenhuma questão.

**1- Informação ao entrevistado de forma global sobre o estudo em curso e seus objetivos.**

**2- Assegurarmos o carácter confidencial e anónimo das informações prestadas**

**3- Formação dos entrevistados, tempo de serviço, especialização, atividade profissional desenvolvidas, formação adicional, prática na Educação Especial, prática no domínio das UAEM**

**R:** Sou Professor de Educação Especial, sou professor do quadro 920, embora também tenha outra formação especializada, em 910. Tenho pós graduação em surdos, pós graduação em Multideficiência, uma pós graduação em surdocegueira, pós graduação em dificuldades de aprendizagem, (não faltam não é). Mas sou professor do quadro 920 e neste momento sou do Órgão de Gestão da escola sendo responsável pela Educação Especial.

**Possui alguma prática no domínio das UAEM?**

**R:** Tive prática no âmbito daquilo que é as Unidades de Multideficiência, prática direta não tive. Nas Unidades denominadas “Sala de Apoio Permanente” que mais ou menos encarnavam o mesmo espírito. Eu durante quatro anos desenvolvi um projeto sobre Multideficiência de 92 a 96 e nessa altura fazia um acompanhamento direto, naturalmente que conhecia bem o que se passava, as envolvências, a realização, as dinâmicas, as dificuldades, tudo isso conhecia bem, na Sala de apoio Permanente. Hoje em termos de Unidades as questões não são muito diferentes, apenas há, é um enquadramento talvez , até do ponto de vista mais psicológico.

---

Na altura era muito difícil ter crianças com doenças muito graves na escola, mas hoje não, hoje é mais pacífico, mas não há muitas diferenças entre a “Sala de Apoio Permanente” e as “Unidades de Multideficiência”.

A experiência que eu tenho de unidades neste momento é como responsável de Departamento da Educação Especial, onde trabalhava muito proximamente com a Unidade de Multideficiência, há três anos atrás. Portanto conheço muito bem uma Unidade, os alunos todos, sei a vida deles todos, sei tudo o que se passa dentro de uma Unidade. A única coisa que faltava era passar lá de manhã à noite, mas também é verdade que passava lá muito tempo.

#### **4- Quais são as principais alterações que identifica no processo de Transição para a vida pós-escolar tendo em conta o Decreto-Lei 319/91 e 3/2008?**

**R:** O 319/91 falava de uma denominada transição para a vida ativa, mais como uma aspiração do que propriamente como uma concretização, uma efetivação, era mais como um projeto, uma ideia, porque na altura enquanto vigorou o 319, nós não podemos dizer que de fato havia uma transição para a vida adulta, porquê? Porque precisamente em termos de escola, uma Unidade era mal aceite, uma Unidade não, uma “Sala de Apoio Permanente”, era mal aceite. Quem eram os miúdos que estavam aqui? Pouquíssimos. A própria transição, a própria sociedade, que é por onde passa a transição, não estava mentalizada para isso, não estava recetiva, tudo isto era muito complicado, era “um bicho de sete cabeças”.

Começou da Escola de facto, a criação de um imaginário social de que estas crianças poderiam, ao inverso de serem subsídio-dependentes, também poderiam fazer alguma coisa, poderiam ter alguma autonomia. Claro que o 319 quando tinha, quando se referia à transição para a vida ativa, era mais uma aspiração do que propriamente qualquer coisa que nós nos pudéssemos agarrar. Ao passo que o 3/2008 é fruto da evolução natural que houve, já aponta para de facto medidas de concretização, ou seja, o 3<sup>12</sup> o que diz é que isto não é uma aspiração, mas sim pode ser uma realidade, deve ser e tem de ser, porque a vida destas crianças não acaba finda a escolaridade obrigatória. E quando o 3 diz que temos de construir um PIT três anos antes do fim da escolaridade

---

<sup>12</sup>Leia-se Decreto-lei 3/2008 de 7 de Janeiro



---

obrigatória, é porque de facto é o que os pressupõe, é que isto tem de ser uma realidade vivida pelos nossos alunos, enquanto o 319, falava-se nisso e tudo muito bem, e quando acontecia, era fruto muitas vezes de circunstâncias locais, porque lá se arranjava um amigo e que até o colocava (...) era mais isto do que propriamente qualquer coisa organizada, com sentido, com aspiração, com finalidade. Completamente diferente. Portanto, as coisas aí, não haja dúvidas que evoluíram muito.

**5- Considera que a Legislação em geral (educação/trabalho) torna-se facilitadora para o processo de transição para a vida pós escolar de jovens multideficientes?**

**R:** Em termos de legislação, considero. Em termos normativos, é que até o próprio normativo de trabalho é facilitador disso, porque até cria incentivos a quem emprega deficientes, a quem pode “localizar” deficientes em termos de estágios (etc, etc). Só que isso é a legislação, a realidade é outra. Mas ainda bem que temos uma legislação que favorece isso, pior seria se nem sequer legislação tivéssemos. Agora é assim, temos legislação, agora temos é de fazer um caminho do ponto de vista comunidade e sociedade, para que aqui se possa efetivar essa legislação. Mas ainda bem que há legislação.

**Considera que a legislação é a necessária, mas falta é colocar em prática?**

**R:** Não é bem a colocação em prática. Acho que às vezes não é bem isso. Acho que esperamos que se coloque em prática, mas a sociedade, a comunidade, o mercado de trabalho, o mercado de inserção, é que não está mentalizado. Por muito que nós queiramos, pôr em prática, o mercado às vezes ainda não permite porque ainda não tem essa consciência, mas para lá vamos, para lá caminhamos. Porque às vezes tem-se a ideia que se cria a legislação, mas não se faz nada para se pôr em prática, não é verdade. A Escola faz por pôr em prática, só que depois esbarram, com quê? Chegamos a um sítio qualquer e até se pode colocar, mas depois: “*Ai, ele é deficiente...*”. Ainda há uma mentalidade, mas isso vai passando (...). Porque quando o 319 falava de transição para a vida ativa, o que, era difícilimo de se fazer, hoje também se fazem e talvez um pouco mais facilmente e porquê? Por causa da própria sociedade de hoje.

Não depende de legislação, nem de escola, não é nada disso, porque a escola até está preparada para isso, isto depende de quê? Quando se fala de transição para a vida adulta,

---

depende de uma terceira entidade abstrata, que é no fundo a sociedade, o emprego, toda a gente que realmente nos ajuda a concretizar estas medidas, que é a legislação, o esforço que a escola faz, e lá está, o tal PIT. Porque é assim (...) quem nos garante que cem por cento dos PITs são bem sucedidos? Não são, mas se eles são feitos, é para serem bem sucedidos e se não são bem sucedidos, é porquê? O que é que falha aqui? A legislação? Não porque o permite. É a Escola? Não porque os faz. O que é que falha aqui? A Sociedade, do ponto de vista de emprego. A receptividade do emprego, da colocação, da oferta (...) claro que hoje, o ciclo económico que estamos a viver, sendo mau para toda a gente, claro que afeta propriamente esta questão dos PITs.

**6- O que entende ou que definição faz de um Programa Individual de Transição para jovens multideficientes atendendo à sua finalidade última?**

**R:** Um PIT ?

**Sim, o que entende e como define um PIT?**

**R:** Um PIT, em abstrato, será o programar da vida, um projeto de vida de uma criança que ainda está na escola, mas todos nós sabemos que, finda a escolaridade obrigatória, há-de ter legitimamente aspiração ao mercado de trabalho, sendo este um mercado de trabalho remunerado convenientemente ou não, seja um mercado de colocação do ponto de vista vocacional. Quando se faz um PIT, não temos que arranjar um emprego, desejavelmente sim, mas nós podemos apenas, face às dificuldades do jovem, que ele tenha uma colocação de trabalho. Que ele possa fazer qualquer coisa que seja remunerado razoavelmente por isso, ou pelo menos que se sinta útil, que tenha uma atividade, que tenha uma ocupação e que não seja subsídio-dependente, pelo menos isso. Claro que a finalidade última é sempre o emprego, legitimamente, como qualquer pessoa tem. (...) Agora não sendo um emprego, que se traduza em alguma ocupação que possa ser remunerada.

**7- Que critérios (idade, tipo de deficiência, utiliza para o encaminhamento de jovens multideficientes?**

**R:** Normalmente o que está na lei, que são três anos antes do fim da escolaridade obrigatória. Deve-se preparar o PIT e provavelmente é assim (...) claro que se

---

encaminham alunos para esse campo a partir dos quinze anos, mas depois ainda se espera pelos dezasseis, às vezes até pelos dezassete. Mas a verdade é esta, eles têm de ser preparados três anos antes do fim da escolaridade obrigatória e a idade etária será sempre acima dos quinze anos. Ninguém vai fazer uma colocação no mercado de trabalho de um miúdo com doze anos ou onze anos.

#### **8- Que medidas e procedimentos são necessários para a concretização dos Programas Individuais de Transição?**

**R:** As medidas e procedimentos (...) eu não estou muito em condições para responder a esta pergunta objetivamente. Talvez outro colega que esteja com isso te possa responder (...). Mas é assim (...) sobretudo há aqui aspetos importantes. Isto tem de ser tudo muito bem organizado e o PIT, também tem uma dificuldade, por um lado é bom, por outro é mau, ou seja é algo que é desenvolvido ao longo do tempo, de muito tempo. É uma coisa que é desenvolvida ao longo de muito tempo, tirando a escola que está todos os dias com eles, tendencialmente também pode levar à dispersão de outros parceiros, vão-se diluindo, perdendo. Os miúdos enquanto estão na escola, esta assunção ao mercado de trabalho, do PIT, o encaminhamento, às vezes também se pode perder um bocado, porque eles entretanto também ainda estão na escola. Também tem de haver uma consciencialização muito mais forte, por parte de nós professores, desta necessidade. Porque não nos podemos esquecer que o PIT só existe a partir do 3/2008, portanto, nós estamos em 2012 e os professores também não nascem ensinados, também têm que criar alguma cultura de valorização, nomeadamente em relação ao PIT. Porque ao falarmos com noventa e oito por cento dos professores de Educação Especial, se calhar ninguém sabe o que é um PIT. e o PIT é muito importante, porque toda a nossa vida tem de ser organizada. A minha é, a tua é (...) todos nós temos direito a fazer opções. Estes miúdos quando não têm capacidade autónoma e independência para organizar e planificar a sua vida, alguém tem de fazer isto por eles, por isso é que existe um PIT, para conjuntamente com os pais (...) outra dificuldade também são os pais, ou seja é eles perceberem que o que se faz ao longo do tempo é importante e que eles têm de participar nisto, porque a responsabilidade é mais deles que nossa, (...), mas como nós admitimos que eles possam não ter muito essa informação, é por isso que estamos aqui para os ajudar. Mas tudo isto são dificuldades

---

perfeitamente previsíveis, acontece de tudo na vida e nós, professores, também nos estamos a aperfeiçoar.

**9- Quais são as principais dificuldades/constrangimentos que encontra a nível de Escola, outras entidades (CRI, CAO) e Sociedade?**

**R:** De escola, penso que nós poderíamos desenvolver um programa de desenvolvimento de muitas mais competências promocionais, tendo em vista a atividade de inserção profissional, que o miúdo pode vir a ter. As escolas não têm essa oferta, ou seja, o que eu quero dizer, é que nós temos um bar, e até temos aqui miúdos para desenvolver competências, ou requisitos de competências para o mercado de trabalho; temos a cantina, temos o refeitório, temos o bar e não temos mais nada. O que quer dizer que a escola resume-se a isto. Claro que a Escola, se nós eventualmente aqui dentro pudéssemos ter outro tipo de atividades ou de espaços, obviamente que (...), imaginando que nós poderíamos ter aqui um ateliê de olaria, de carpintaria, ou de outras áreas, muitas outras competências poderíamos desenvolver (...) mas isso não podemos ter (...) estas poderão ser as maiores dificuldades da escola. A legislação até favorece, mas a outra dificuldade, é de facto o dinheiro, há falta de dinheiro para estas situações.

Mas a grande dificuldade disto tudo, que eu continuo a achar, continua a ser de facto, o impacto do nosso trabalho lá fora, da maneira como ele é entendido e isso sim, continua a ser a grande dificuldade. Quando nós temos uma ideia, temos uma projeção, temos uma aspiração de colocar os miúdos numa vidraria e numa padaria (...) até podemos ir falar à vidraria e à padaria, mas depois é assim (...) a primeira coisa que temos de fazer quando lá chegamos, é fazer perceber a estas pessoas, e por vezes até conseguimos e dizem : “*Sim senhor*” mas depois (...)

Como eu já referi, o PIT tem como fim último, o mercado de trabalho e nós deparamo-nos aqui com duas plataformas a nível social de aceitação. Uma é a primeira, é que até aceitam o miúdo naquela primeira fase de aquisição de competências, aceitam que esteja lá (...) o miúdo vai dois dias à escola e vai um dia à vidraria ou à padaria. E depois? Quando esta fase acaba, o que é que o miúdo vai fazer a seguir? Quem é que o vai aceitar?

---

**10- Em que medida justifica a necessidade da organização de um PIT três anos do final da escolaridade obrigatória?**

**R:** Do ponto de vista de Gestão e eu respondendo como representante do Órgão de Gestão, é importante planificar três anos antes, porque nós precisamos de fazer contactos, aceitação das entidades, e tudo isso leva muito tempo. Caso se vá fazer isso quatro meses antes do final da escolaridade obrigatória, o aluno acaba por ir para casa e vai estar um ano a perder competências que até adquiriu: a sua autonomia, o saber estar (...) Portanto, do ponto de vista do Órgão de Gestão, é bom que estes contactos sejam feitos e regularizados, clarificados três anos antes, que é para quando o miúdo de facto chegar ao fim da escolaridade obrigatória não perca tempo, passe logo para um conjunto de atividades que foram devidamente programadas.

Se nos formos reportar a isto antigamente (...) antigamente pensava-se nisto no terceiro período do último ano, em Maio. O miúdo chegava ao ano seguinte e ainda estava em casa, passava-se dois anos e ainda estava em casa e depois é que eram chamados.

O facto de neste momento estarem previstos três anos não é em vão, é a experiência “Modus vivendi”, experiência colhida no terreno. Normalmente quando nós fazíamos isto em Maio, o miúdo ia para um sítio qualquer (...) os que iam, iam passados dois ou três anos, ficando em casa durante esse período. Aquelas competências que tinham, perdiam-se todas, isto na altura do 319. O que é que acontecia?

Isto é experiência adquirida, ou seja, se nós fizermos isto três anos antes a probabilidade de acabar a escola e seguir logo é ótimo, porque está na sua pujança de aprendizagem. Antigamente não, começávamos tarde, passados três anos o miúdo vinha, e ainda vinha pior do que quando tinha saído da escola, por exemplo, já não sabia comer, perdia autonomia, e muitas vezes era recusado por isso, ou seja ele tinha um conjunto de autonomias, que eram os requisitos para que ele fosse para aquele local de trabalho, mas quando era chamado já as tinha perdido. É esta a razão pela qual me parece pertinentes os três anos, não tenho dúvida!

---

**11- Os intervenientes e parceiros na elaboração do PIT são os necessários ao estabelecimento de um programa com sucesso? Ou que sugestões daria de outros grupos ou instituições profissionais para participação?**

**R:** Penso que são. Eu aí penso. Há uma coisa que eu de facto penso e também está previsto, mas que deve ser muito mais aplicado fortemente, que são os Centros de Emprego, a entidade empregadora oficial, os Centros de Emprego e Formação Profissional, e não estão (...). Claro que hoje, as preocupações são outras, porque hoje o desemprego é muito grande, também não podemos estar agora a exigir, porque a sociedade é mesmo assim, hoje de facto (...) mas mesmo quando não era, a vocação deles para isto não era muita e eles como são a entidade empregadora oficial, têm de ser para toda a gente (...)

**Então a sugestão que diria é os Centros de Emprego?**

**R:** Sim diria (...), vejamos, os parceiros já estão definidos, é o próprio PIT, a própria Escola que os vai criando, sem dúvida alguma que eu não tenho a certeza que o Centro de Emprego quando chamado seja muito apoiante, mas deveria de ser, porque alguma experiência me diz, que quando eles são chamados, normalmente não veem, porque não podem, não sabem (...). Quando aí sim, aí deveria ser mesmo legislado, uma aplicação obrigatória deles nessa participação. Até porque eles têm o potencial adquirido a nível de emprego que nos pode ajudar imenso.

**12- Qual o grau de sucesso dos Programas Individuais de Transição, para os jovens com multideficiência?**

**R:** Aqui na nossa escola, os outros colegas poderão informar melhor, mas nós já tivemos uns três ou quatro encaminhamentos, o que foi uma margem de sucesso razoável. Considerando as dificuldades, basta às vezes um para ser um sucesso. Claro que o sucesso é que fossem todos, mas perante as dificuldades todas que enumerei (...) sabendo que se não tivesse previsto para aqueles quatro, nem sequer aqueles quatro iriam. Agora se me perguntar se estou satisfeito com o grau de sucesso, eu respondo que claro que não.

---

**13- Considera importante a conceção de um Programa Individual de Transição para um jovem com multideficiência, tendo em conta a pertinência para a prática efetiva da sua vida pós escolar?**

**R:** Considero. É difícil mas considero. Porque nada nos garante que (...). No domínio da multideficiência, falar de um programa de transição para a vida pós escolar com a finalidade de emprego, se torne um pouco estranho, mas claro que a finalidade última é o emprego, mas há outros pontos, ou seja, uma ocupação, duas horas de trabalho, ou seja, poder ter uma atividade. Haverá um conjunto de ocupações da qual podem vir a dar alguma dignidade, que não seja apenas ficar em casa, estar ali “arrumado”.

**14- Pensa que a Sociedade consegue dar resposta a este grupo específico, relativamente à sua vida pós-escolar?**

**R:** Não, porque hoje de facto o mercado de trabalho (...) nós não produzimos, nós não temos empresas, nós não somos os Estados Unidos, que já na altura de noventa de dois, eu vi imensos jovens com surdez-cegueira, alguns com multideficiência a trabalhar no Macdonald's. simplesmente, trabalhavam quase como que numa “linha de montagem”, onde eles colocavam o hambúrguer dentro de uma embalagem própria para ir para as empresas para o almoço e faziam isto duas a três horas por dia.

**Eram surdocegos?**

**R:** Sim eram surdocegos e com multideficiência.

Mas claro (...) é obvio que o sucesso dos PITs estará sempre necessariamente dependente da sua função última. No PIT, a função última será ingressar no mercado de trabalho, mas há muitas coisas no meio. Atenção, é assim quando nós falamos de um PIT, para a sua função última, obviamente que é assim, mas neste momento da maneira como o nosso país está, não podemos ter uma grande aspiração otimista sobre isto.

**15- As saídas profissionais ou propostas de encaminhamentos que têm existido têm sido adequadas aos jovens atendidos?**

**R:** Os Centros profissionais?

---

**Os centros Profissionais ou propostas de encaminhamento, estamos a falar de CAOs, CRIs, os que têm existido, têm sido os adequados ou os possíveis?**

Eu penso que o que se quer saber com esta pergunta é (...) se um miúdo quer ser cozinheiro, se vai ser cozinheiro? Não é verdade. O miúdo pode querer ser cozinheiro, mas naquele momento a oportunidade que teve foi de ser vidraceiro. (Percebes o que estou a dizer?) Muitas vezes olhamos para o mercado de trabalho (...)

**Por exemplo uma menina que queria trabalhar numa padaria, mas foi para florista.**

**R:** Sim, porque naquela altura por exemplo até houve uma florista ou (não sei o quê), que foi recetiva para o encaminhamento.

**São as possíveis e não as adequadas?**

**R:** O que nos acontece mais (...) mas nós temos a capacidade de poder delinear a escolha e as crianças não têm. Quer dizer, como a oferta é tão pouca, qualquer coisa que surja tem de ser agarrada.

**E em termos de percentagem, será que a maioria vai para as possíveis ou para as adequadas?**

**R:** Não (...) as adequadas! Nós depois tentamos ver as competências, mas estou convencido que não, mas não tenho a certeza disso.

**16- O que gostaria que acontecesse no final da escolaridade obrigatória?**

**R:** Que eles de facto tivessem um emprego, ou melhor, que tivessem dignidade finda a escolaridade obrigatória. Uma vez que eles não podem prosseguir estudos, que pelo menos desempenhassem uma tarefa, uma função, ou até “qui sá” um emprego, de acordo com a lei, ou menos bem, porque de facto só fazem umas horas, mas pelo menos que lhes diminuísse a subsidio-dependência. Isso é o que eu gostaria.

**17- Concorda com a Legislação em vigor relativamente aos Programas individuais de Transição para os jovens com multideficiência?**

**R:** Concordo.



---

**Acha que é a adequada?**

**R:** Neste momento é mesmo o que é possível.

**18- O que sugere para melhorar a conceção dos Programas Individuais de Transição como forma de preparação para a vida pós-escolar dos jovens multideficientes?**

**R:** Continuo a dizer que era assim: era envolver de uma forma até mais coesiva, digo coesiva não no sentido de manter alguém, mas no sentido de obrigatoriedade de outras entidades públicas, que nós sabemos que as podemos chamar, como por exemplo o Centro de Emprego. Agora o que nós temos de garantir é que eles de facto participem. Agora, se houvesse qualquer tipo de predisposição que obrigasse o Centro de Emprego a ser parceiro, provavelmente aí acredito, não tenho dúvida, porque a nossa área não é a de emprego, é a deles, e havia muita coisa da qual, sem dúvida, alguns deles poderiam nos ajudar imenso neste processo.

**Quer fazer mais algum comentário?**

**R:** Não.